

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
TEOLOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA VÝTVARNE VÝCHOVY

Aplikace výtvarné činnosti v práci s literaturou pro děti s přesahem do prosociální výchovy

The application of the art activity during the work with the literature for children with the enjagement into the prosocial education

Diplomová práce

České Budějovice 2012

Vedoucí diplomové práce
Mgr.Irena Kovářová

Vypracovala
Bc.Pavλίna Srpová

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátu.

V Českých Budějovicích

Bc. Pavlína Srpová

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych vyjádřit poděkování Mgr. Ireně Kovářové za to, že se ujala vedení této diplomové práce a za její cenné rady, obětavost a ochotu při konzultacích. Dále bych chtěla poděkovat všem účastníkům, kteří se podíleli na mé praktické části. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat rodině za podporu při realizaci této diplomové práce.

Anotace

Téma, které jsem si zvolila pro svou diplomovou práci, považuji pro sebe, jako vychovatelku, i pro děti, za velmi přínosné. Prosociální chování je důležitou funkční součástí společnosti. Děti potřebují vzájemně přijímat i dávat různé formy prosociálního chování, aby z nich mohli vyrůst plnohodnotní lidé. Domnívám se, že základy prosociálního chování musíme dětem vštěpovat od narození. Existují jakési základy pravidel lidského soužití, které musíme všichni akceptovat. Hlavním cílem mé práce je oživit a upevnit prosociální způsoby chování dětí.

Klíčová slova

1. prosociální dovednosti
2. výtvarná výchova
3. osobnost dítěte mladšího školního věku
4. školní družina
5. volný čas
6. projekt

Annotation

I find the topic, that I have chosen for my dissertation, as a very good benefit for me as a scholmistress and for the children as well. Prosocial behaviour is a very important functional part of the society. The children need accept and give each other various forms of prosocial behaviour. , to grow up as full people. I suppose, that we must implantthe foundations of prosocial behaviour into the children from their birth. There are some foundatiouns of the human´ s living together, which must be accepted by everyone. The main aim of my work is to reawaken and improve the prosocial ways of children´ s behaviour.

Key words

1. prosocial skills
2. arts
3. personaly of a child under school age
- 4 .after-school club
5. leasure time
6. project

Obsah

Úvod	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Literatura pro děti a mládež	8
1.1 Pohádka	10
1.2 Próza s dětským hrdinou	12
2 Pojetí výtvarné výchovy	13
2.1 Výtvarná hra	16
3 Prosociální chování	18
3.1 Problematika prosociální výchovy	20
3.2 Rozvoj prosociálnosti	21
3.3 Vztahy mezi dětmi	22
3.4 Vztah mezi dítětem a vychovatelem	23
4 Vývoj dítěte mladšího školního věku	25
4.1 Fyzický vývoj	26
4.2 Psychický vývoj	28
4.3 Rozumový vývoj	30
5 Vývoj dětského výtvarného projevu	32
6 Pedagogika volného času	35
6.1 Školní družina	38
6.2 Využití výtvarných činností ve školní družině	40
7 Přesah prosociálních činností do výtvarné výchovy	42
8 Projekty	43
8.1 Pedagogické projektování	45
8.2 Výtvarné projektování	47
II. Praktická část	49
1 Projekty	49
2 Reflexe provedených projektů	71
3 Ukázka projektu	72
ZÁVĚR	76
POUŽITÉ ZDROJE	77
PŘÍLOHY	80

Úvod

Již druhým rokem pracuji jako vychovatelka ve školní družině. Samozřejmě často pracuji s literaturou a používám výtvarné činnosti. V této diplomové práci bych ráda využila své dosavadní získané znalosti a dovednosti. Mým cílem je zjistit, za pomoci několika projektů, jaký vliv mají výtvarné činnosti a literatura na dítě. V praktické části chci předložit výsledky realizovaných projektů, které vznikaly ve spolupráci s dětmi ve školní družině. Projekty si kladly za cíl vzbudit v dětech tvořivost, nápaditost a umožnit jim zábavné a účelné trávení času ve školní družině.

K výběru tohoto tématu mě inspirovala současná doba. Domnívám se, že rozvíjení a zdokonalování prosociálních dovedností je v dnešní době nezbytné. Optimální rozvoj těchto dovedností nám pomůže zlepšit celkový život. Bez prosociálního jednání si život vůbec nelze představit. Výtvarná výchova je bezpochyby jedním z nejlepších způsobů, jak si tyto schopnosti osvojit a nadále prohloubit, neboť při výtvarné činnosti získáváme podněty nejen k zamyšlení, ale i ke spolupráci.

V teoretické části zmapuji literaturu pro děti a mládež, výtvarnou hru, prosociální činnosti a zaměřím se také na vývojové fáze dětí z psychologie. Stěžejními autory pro mou práci jsou Uždil, Roeselová, Pávková, Langmeier, Hájek, Vágnerová nebo Nakonečný.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Literatura pro děti a mládež

Literatura pro děti a mládež, je ta část literatury, která je doporučena dětskému čtenáři, je mu tedy uzpůsobena. Přispívá k etické, mentální a estetické výchově jedince. Záměrně je přímo pro dětského čtenáře psána literatura intencionální. Naopak je tomu s literaturou neintencionální, se kterou se děti dnes setkávají. Tato literatura byla původně určena čtenáři dospělému, ale v současnosti je i četbou dětskou.¹

Dětská literatura by neměla být zatěžována problémy dospělých ani žádnou ideologií, ale měla by směřovat k rozvoji čistoty, dobra a fantazie. Zcela určitě rozšiřuje dětskou slovní zásobu a rozvíjí vztah dítěte k českému jazyku.

Literatura pro děti má tři aspekty. Prvním aspektem je tématická neomezenost, druhým je hrdina stejného věku a za poslední pak může tato literatura splývat s literaturou pro dospělé. Jejímí základními funkcemi je funkce poznávací, výchovná, emocionální a estetická. Některé prameny poukazují i na funkci mimoestetickou. Do ní lze zařadit například funkci magickou, která se projevuje používáním zaklínacích formulí. Dále se v ní objevují kouzelné věci a nadpřirozené bytosti. Funkce fyziologická se zaměřuje na výslovnost obtížných hlásek a jazykovou kultivaci. Etická funkce učí základním normám vztahů a povinnostem vůči sobě i dospělým lidem. Znat hodnotu dobra a zla je nutností. V neposlední řadě musíme zmínit funkci společenskou, která dává dítěti povědomí o společnosti. V historickém vývoji můžeme vnímat, jak byla dříve literatura jednostranně zaměřena na složku poznávací a výchovnou, zatímco estetická byla opomíjena.

V dnešní době je literatura pro děti a mládež rovnocenným partnerem literatury národní. Je na ni proto kladeno totéž, co na literaturu pro dospělé. Akceptujeme ji pro její výchovné funkce a specifičnost, ač v minulosti tomu tak nebylo. Literatura si tehdy zachovávala především mravoučný charakter.²

Na literaturu lze také nahlížet z pohledu věku dětského čtenáře. Dá se tedy říci, že se autor soustředí na psychickou a emocionální stránku dítěte, která je v každém vývojovém stupni odlišná. Předškolní věk 3-6 let je typický pro lepoprela, omalovánky, hádanky, říkadla, příběhy

¹ [Http://cs.wikipedia.org/wiki/Literatura](http://cs.wikipedia.org/wiki/Literatura). [online]. [cit. 2011-02-08].

² Srov. TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice, 1992. s. 47.

– nejlépe o zvířatech. Mladší školní věk 6-11 let se vyznačuje pohádkami, povídkami ze života dětí, dobrodružnými texty, příběhy z přírody, rytmičtými verši.³

V mladším školním věku začíná etapa čtenářského období. Oproti předešlé etapě, kdy dítě vnímalo text poslechem se nyní sám seznamuje s textem. Nejprve čtením hlasitým, později tichým. Zpočátku čtenářské etapy je postoj dítěte k realitě a jejímu literárnímu ztvárnění charakterizován prožitkovostí a emocionalitou. S tím také souvisí výběr žánru. V této době dávají děti přednost lidové a umělé poezii, zvířecím a kouzelným pohádkám. V druhé fázi čtenářské etapy mladšího školního věku nastává rychlý rozvoj poznávacích a racionálních aktivit. Vlivem logického a pojmového myšlení si dítě vytváří nový přístup k realitě, který je doprovázen vzrůstající potřebou věcného poučení. Proto své čtenářské zájmy zaměřují na žánr – příběh se současným dětským hrdinou a dobrodružná povídka. Zde totiž naleznou jak prožitek, tak i ponaučení a modelové situace, ze kterých si utvářejí vlastní životní postoje.⁴

U žánrů dětské literatury, pokládáme za nejpodstatnější okolnost do jaké míry a zda vůbec, jsou schopny vystihnout osobnost a postoje dítěte k realitě. Jednotlivé žánry mají schopnost na dítě působit a ovlivňovat ho. Děti si z jednotlivých žánrů utvářejí vlastní představy na základě poslechové a čtenářské zkušenosti. Už malé dítě bezpečně pozná pohádku, říkadlo, bajku či rozpočítadlo, ač nemá teoretické znalosti. Pokud shrneme charakteristické žánry čtenářského období mladšího školního věku, můžeme jmenovat například lidovou a autorskou poezii, různé druhy pohádek, bajky, prózu s přírodní tematikou, příběhovou prózu ze života dítěte a jiné.⁵

Považuji za nutné alespoň z části zmínit několik klasiků literatury pro děti a mládež. Jsou jimi: J. Karafiát, B. Němcová, K. J. Erben, V. Čtvrtek, K. Čapek, J. Čapek, J. Čarek, J. Kolář, Z. Kriebel, F. Hrubín, J. V. Sládek a mnozí další.⁶

„Dětská četba dává tvar kadlubu, do něhož později přeléváme ze studní světových kultur živou vodu slovesnosti. Dětská četba nám nasadí ty nebo ony brýle a jimi pak čteme navždy – tak a ne jinak.“⁷

František Hrubín

³ Srov. SOCHROVÁ, Marie. *Český jazyk v kostce: Pro střední školy*. Praha-Hostivař: Fragment, 1996.

⁴ Srov. TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice, 1992. s. 51 - 52.

⁵ Srov. TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice, 1992. s. 53 - 54.

⁶ Srov. GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Literatura pro děti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. s. 27.

⁷ Srov. GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Literatura pro děti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. s. 15.

1.1 Pohádka

Pohádka jako žánr má významné postavení v dětské četbě. To je dáno tím, že nejlépe vystihuje mentalitu, potřeby a zájmy dětského čtenáře. V dřívějších dobách byla jednou ze základních prozaických útvarů ústní lidové slovesnosti. I přesto, že původně vznikala pro dospělého posluchače, se nyní stala žánrem, který je určený dětem. Je zajímavé, že dřívější odpůrci tohoto žánru považovali za negativní to, co mi dnes považujeme za přednost (fantazijnost a nereálnost). Základem původní pohádky je smyšlený příběh, který má nereálný děj, postavy i prostředí. Autor pohádky je anonymní a vyjadřuje v ní své názory, zkušenosti, sny a myšlení. Je pravdou, že pohádka má i svou filozofii. Vyznačuje se z ní životní zkušenost, moudrost, morálka, soužití s přírodou a především smysl pro spravedlnost. Nejdůležitější roli v pohádce mají postavy. Často bývají založeny na principu protikladu a jejich vlastnosti jsou jednoznačně vymezeny. Protikladné postavy zpravidla symbolizují dobro a zlo. Vždy vítězí spravedlnost, poctivost a čestnost nad vlastnostmi opačnými. Mravním ponaučením je to, že dobro je odměněno a zlo právem potrestáno.⁸

Pohádka není původně literatura, pohádka je povídání. Pravá lidová pohádka nevzniká tím, že ji národopisný sběratel zaznamená, nýbrž tím, že ji babička povídá dětem. Skutečná pohádka je ve své podstatě povídání v kruhu posluchačů. Vzniká z potřeby vypravovat a rozkoše naslouchat. Tím, že byl vynalezen knihtisk a písmo, jsme ochuzeni o sezení v kruhu a o naslouchání při četbě čtenáře. Dřívější sezení u knihy se vytratilo. Každý si dnes sedne raději s knihou či novinami a čte si o samotě. Je to zajisté škoda, protože kniha držela lidi pospolu. Odborníci se shodují na tom, že je lepší pohádky vyprávět, než číst, neboť pohádka je původně výtvar slovesné kultury, který byl živ z vyprávění a naslouchání. Když už je dětem čteme, měli bychom je předčítat s citovým zaujetím pro příběh a s citem pro to, co pro ně pohádka může znamenat.⁹

Pohádka, jako prozaický žánr lidové slovesnosti, podává objektivní realitu jako nadpřirozenou s naivní samozřejmostí, jako by vše bylo skutečné. Přes svoji fiktivnost tak zpravidla postihuje některé základní lidské touhy a obecné životní pravdy. Na rozdíl od pověsti se poetický výmysl netýká žádné konkrétní historické události, takže čas, místo děje, charakter a sociální prostředí v pohádce, určují jen rámcové, stereotypní a sémantická

⁸ Srov. TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice, 1992. s. 64.

⁹ Srov. TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice, 1992. s. 65.

těžiště, která jsou v napětí ze sledu konkrétně daných problémů, v nichž se hrdina ocitá, a jež zdařile řeší.¹⁰

Pohádku, jíž charakterizují nadpřirozené bytosti nebo kouzelné předměty, vítězství dobra nad zlem a neurčitý děj, můžeme dělit na několik skupin podle zaměření převažujícího tématu. Velmi typický je pak pro všechny druhy pohádek standardní začátek a konec. Například pohádky kouzelné jsou založeny na vítězství dobra nad zlem a slabšího nad silnějším. Pohádky zvířecí jsou vzhledem ke svému vývoji nejstarší. Základ můžeme hledat v pradávnmém pojetí přírody. Hlavním nositelem děje je zvíře, které jedná jako lidé a ztělesňuje mnohé abstraktní lidské vlastnosti. Představují tedy jak hrdiny s kladnými vlastnostmi, tak se zápornými. V podobě alegorie, metafory a symboliky se přibližují postavám bajek. Zvířata mají ustálené vlastnosti (liška je chytrá a lstivá, vlk hloupý a zlý, medvěd silný a nedovtipný, pes dobrý a věrný). Závěr děje ústí v ponaučení. Přínosné je pak, že zvířecí pohádky dítěti pomáhají vyznat se v mezilidských vztazích pro ně poutavým způsobem. Při ztvárnění chování a jednání lidí v běžných životních situacích, ztvárňují pohádkový příběh z běžného života. Děj, který je postavený na naivitě a líčí s oblibou posmrtné putování duší do nebe, nalezneme v typu legendárních pohádek. Objevují se zde především biblické postavy, jejichž podoba a činy nesou světský i lidový ráz. Neméně zajímavé jsou pro děti pohádky novelistické. Ty zobrazují svět reálnýma očima a fantastické prvky jsou zde potlačeny na minimum. Realitu autor zobrazuje se značnou nadsázkou a může působit nevěrohodně. Volí za nositele děje prostého člověka z lidu a zvýrazňují sociální náplň. Mezi další oblíbené druhy pohádek patří pohádka kouzelná, pěstounská, anekdotická, lidová, moderní autorská aj.¹¹

Pohádka je všeobecně chápána jako nejtypičtější literární útvar a jako páteř literatury pro děti a mládež.¹²

„Skutečná pohádka žije jenom tam, kde ještě nepřevládlo cářství písma: u dětí a primitivů!“¹³

Karel Čapek

¹⁰ Srov. TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice, 1992. s. 65.

¹¹ Srov. TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice, 1992. s. 66-67

¹² Srov. NEZKUSIL, Vladimír. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury 2*. Praha: Albatros, 1976. 52.s

¹³ GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Literatura pro děti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.s. 23

1.2 Próza s dětským hrdinou

První knihy z oblasti příběhové prózy ze života dítěte vznikaly v období českého národního obrození (počátek 19. stol.). Zpočátku byla tato tvorba zastoupena zahraničními autory, jejichž tvorba měla didaktický charakter, který prolínal literaturu téměř do konce 19. století. Významným mezníkem tvorby 20. století se stalo začlenění humorných prvků (postava nezbedy) do prózy. Nejčastějšími tématy tohoto druhu literatury se za 1. republiky stalo dobrodružství (F. Langer), skauting (J. Foglar), sport a škola (E. Bass, Žák). Vlivem světové války se objevila i literatura s prvky, které zobrazovaly utrpení dětí té doby. V 60. letech se postava hrdiny v příběhu objevuje v různorodých společenských prostředích a konfliktech. Zaměřuje se tak více na proměnu psychiky dětského hrdiny (Franková, Hofman, Procházka). Následná normalizace však některé tyto pokusy oslabila. Své postavení si ale literatura pro děti udržela. Objevují se témata, která byla dříve spíše tabuizovaná (integrace postižených, ekologické myšlení, sex, ideologické názory...). Některá témata se však postupně vyčerpala a v novodobé společnosti je nahradila témata jiná.¹⁴

Příběhová próza s dětským hrdinou patří k významným žánrům četby na 1. stupni základní školy. Ztvárňuje pravděpodobné události ze života dítěte, které představují základní modely životních situací. Malému čtenáři pomáhají k lepší orientaci ve světě kolem něj. Příběhová próza má podobu povídky nebo románu. Může být psána formou minulou, současnou i budoucí. Dále využívá všech uměleckých postupů i prvků. Jedním z hlavních znaků je umělecký obraz autentického světa dítěte, v němž je dominantní dětský hrdina. Osou příběhu je dramatický děj, který je rozvíjen na bázi sociálních a morálních konfliktů, ve kterých se ukazuje vztah k okolí. V neposlední řadě provází dítě všemi etapami čtenářského vývoje. Hlavní roli v tomto žánru má dětský hrdina, který je hlavním nositelem děje a záměru. Hrdina se stává přirozeným etickým vzorem, působí na dítě pravdivě a přesvědčivě.¹⁵

Modelové vztahy předurčují dětskou budoucnost a umožňují mu vyznat se v mezilidských vztazích. Smyšlený dětský hrdina může svému čtenáři poskytnout stimuly, jež mu v běžném životě chybí. Dětského čtenáře ovšem může pozitivně ovlivnit i hrdina záporný. Vzhledem k tomu, jaký je rozumový stav dítěte mladšího školního věku, převládá v příbězích harmonie, humor, jsou optimistické a končí dobře. V moderních příbězích se často objevují všechny stránky lidské existence.¹⁶

¹⁴ Srov. TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice, 1992. s. 76 - 77.

¹⁵ Srov. TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice, 1992. s. 73.

¹⁶ Srov. TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice, 1992. s. 74.

2 Pojetí výtvarné výchovy

Ve výtvarné výchově máme možnost experimentu s různými materiály, nástroji, a technikami. Za pomoci výtvarné tvorby rozvíjíme u dětí kreativitu, fantazii, pozorovací schopnosti, ale i vkus a estetickou stránku věci. Musíme především uvést, že samotná radost a zájem dětí o výtvarné činnosti jistě nejsou zanedbatelným předpokladem i výsledkem výchovného úsilí vychovatelky, ale nevyčerpávají celý očekávaný přínos výtvarné výchovy k rozvoji osobnosti dítěte.¹⁷

Za hlavní přínos výtvarné výchovy považujeme rozvoj dítěte v oblasti poznávacích procesů, kdy se rozvíjí zrakové vnímání, kritické myšlení, globální pojetí poznatků o světě, neverbální prostředky myšlení atd. V oblasti prožívání se prohlubuje činnost emocionálních procesů. Oblast hodnotících procesů podporuje vyjádření individuálních názorů, schopnost sebezpoznání a pochopení vlastních schopností a dovedností. Přínosem je také prohloubení poznání přetvářecích procesů. Dítě spontánně přetváří skutečnosti bez omezujících pravidel a získává pozitivní vztah ke skutečnosti. V současnosti velice podstatná oblast sociálních procesů, zejména komunikace, není také opomíjena. Neverbální prostředky ve vyjadřování a schopnost skupinové práce se při výtvarných činnostech hojně uplatňují.¹⁸

V podmínkách výtvarné výchovy vedené vychovatelkou s profesionální kompetencí ve výtvarné výchově ve školní družině totiž očekáváme ještě další přínos. A to rozvoj všech žádoucích oblastí dispozic dítěte. Výtvarné činnosti řazené nahodile v čase a místě jako sled nejrůznějších navzájem izolovaných činností netvoří celistvý systém, který by umožňoval komplexní náhled na tuto výchovnou složku. Ve volně koncipované výtvarné výchově často nemáme kontrolu, zda některá z významných oblastí výtvarně-výchovné práce nebyla opomenuta. Nedostáváme též dostatečně jasné signály o tom, že je výtvarná činnost plnohodnotnou součástí výchovného působení. Systém volné výtvarné výchovy ztěžuje vychovatelce možnost sledovat skutečný posun dětí ve smyslu výchovného záměru.

Cíle výtvarné výchovy:

Hlavním cílem výtvarné výchovy je vést děti k výtvarnému cítění a rozumovému prožívání světa. Podporovat jeho výtvarnou představivost a fantazii a výtvarné myšlení. Hledat cestu k porozumění a pochopení není vždy snadné, ale je to velice důležité.

¹⁷ Srov. VONDROVÁ, Petra. *Výtvarné techniky pro děti*. Praha: Portál, 2001.s.10.

¹⁸ Srov. SINGULE, F.: *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha, SPN 1992.

Prostřednictvím výtvarných činností se zdokonalují jedincovy tvůrčí dovednosti. Prohlubováním dovedností komunikačních poukazujeme na potřebu citlivosti k hodnotám světa a ostatních lidí. Důležitá je i podpora sebevjadření a rozšiřování hodnotících postojů.

Principy výuky a výtvarná výchova

Principy výuky rozumíme pravidla a zásady, které vymezují rámec pro rozhodování učitele.

Lze je rozdělit do těchto skupin:

Obecné principy – jsou obecné didaktické zásady (názornost, uvědomělost, soustavnost a trvalost) – zastupující hlavní principy

Etické principy – požadavek úcty k dítěti, nezneužití důvěrných informací, nezneužívání svého postavení při řešení konfliktu, nepřenášení postoje k rodičům na žáka aj.

Speciální principy – motivování žáka k výtvarným činnostem, zprostředkování prožitků a představ jako základní předpoklad úspěšné práce ve výtvarné výchově¹⁹

Ve vztahu k obecným principům rozlišujeme 5 základních didaktických zásad. Zásada názornosti podporuje žákovy smysly. Žák má tak možnost poznat předmět nebo jev, s nímž se má seznámit. Zásada uvědomělosti zdůrazňuje jistý postup, kdy si žák osvojí učivo samostatně a s porozuměním. Při tomto procesu se stále uplatňuje podpora a vedení učitele. Zásada soustavnosti uspořádává učivo do systému. Dítě má možnost postupovat od jednoduché činnosti ke složitější tak, aby vše zároveň navazovalo na poznatky, které žáci mají. Zásada přiměřenosti podává obsah i rozsah učiva a způsob jeho provedení tak, aby odpovídal duševnímu a tělesnému vývoji žáků. Zásada trvalosti řídí činnosti, aby si žák získané poznatky osvojil bezpečně a dovedl je s jistotou použít v dalších činnostech.²⁰

Vzhledem k individuálním zvláštnostem dětí a specifickým předpokladům jejich výtvarné tvorby, potřebuje výtvarná výchova bezesporu dlouhodobější program. Tento program musí být opřený o cíle a každý úkol musí mít smysl. Jinak řečeno výtvarná výchova se neobejde bez smysluplného plánu výtvarných činností. Činnosti vychovatelka s dětmi zrealizuje, aby mohly být akceptovány odbornou i rodičovskou veřejností. Vytvořit takový plán výtvarných činností, aby vyhověl všem požadavkům pedagogickým a také respektoval všechny zvláštnosti dětí a výtvarných činností, není snadné. Hlavně proto, že úspěšné činnosti ve

¹⁹ Srov. HAZUKOVÁ, H.: Výtvarná výchova v mateřské škole. In: RAABE Vedení mateřské školy, únor 1998, D1.10, s. 1-25.

²⁰ Srov. ROESELVÁ, V.: Řady a projekty ve výtvarné výchově. Praha, Sarah 1997.

výtvarné výchově vznikají z nápadu. Tento nápad musí vychovatelka dále promyslet a rozdělit do didaktické struktury.²¹

Didaktická struktura pak podporuje nejvhodnější téma pro výtvarné zpracování a motivaci dětí, dává dohromady výtvarný problém, přemýšlí způsobu rozvoje žádoucích dispozic dítěte a hledá adekvátní prostředky na realizaci problému. Při tom bere ohledem na výtvarnou dimenzi a současně na vývojové předpoklady konkrétních dětí.

Plán práce, který by naplňoval všechny uvedené požadavky, si nakonec tvoří každá vychovatelka sama. Musí vyhovovat jak jí, tak dětem. Vychovatelka musí umět vnést do výchovně vzdělávacích činností řád a uspořádat ji do celků. Tyto celky mají logickou strukturu, vnitřní návaznost a souvislost nejen mezi sebou, ale i s běžným

Ve výtvarné výchově můžeme vidět dva způsoby uspořádání výtvarných úkolů dětí:

Metodické řady

Metodické řady vycházejí především z vytváření projektů a jejich provedení. Dále z prozkoumání výtvarných prostředků a jejich technických možností. Převládá v nich zručnost při manipulaci s materiálem nebo technikou. Od jednoduchého otiskování barevné skvrny se z cesty jednoho papíru na druhý dostaneme k monotypu a od tiskátka z brambor k linorytu. Násleně nás bude zajímat poznávání hustoty barev a jejich použití na různé podklady. Ty mohou být škrobové, smirkové, klovinové aj. Do metodické řady musíme zařadit nejen zkušenosti z vlastních praktických výtvarných činností, ale také z vnímání objektů. Jako například z výtvarných uměleckých děl, které tuto zkušenost mohou rozšířit, demonstrovat a završit.²²

Tematické řady

Bývají propojeny stejným námětem nebo tvoří rozvětvený tematický celek. Děti hledají téma a námět, poznávají a srovnávají své představy, zážitky a zkušenosti s ním spojené. Dochází ke konfrontaci řešení s jinými dětmi ve skupině. Námětem pro tematické řady může být cokoliv (lidé, zvířata, věci, abstrakce...). Při tvorbě tematického plánu nesmíme opomíjet plošná, prostorová i časoprostorová díla. Složku metodickou a tematickou nelze od sebe oddělit. Mohou se vzájemně překrývat nebo přeskakovat z jedné na druhou. Z obou řady pak ale vznikají různě časově a organizačně náročné projekty.²³

²¹ Srov. ŠTĚCH, S.: Škola stále nová. Praha, UK 1992.

²² Srov. Roeselová, V.: Řady a projekty ve výtvarné výchově. Praha, Sarah 1997.s. 13

²³ Srov. Valenta, J.: *Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha, IPOS Artama 1993.

2.1 Výtvarná hra

Výtvarnou hru řadíme do výtvarné činnosti. Při hře jde spíše o samotný proces vytváření než o výsledek. Nejvíce by se měl vychovatel snažit, aby dítě výtvarně zrálo a aby nebylo usměrňováno.²⁴

Ve výtvarné hře se odráží výtvarně vzdělávací složka. Dítě poznává různé vyjadřovací prostředky a zároveň je dostává přímo do ruky. Učí se zacházet s prostředky výtvarného vyjádření, jako jsou linie, barva, tvar. Orientuje se v ploše i v prostoru a poznává vlastnosti všeho, co je pro ně nové. Významné je pochopení vztahů všech prvků a vyjadřovacích prostředků, které pak společně tvoří celek.²⁵

Výtvarná hra rozvíjí tvořivost žáka a pro něj zajímavým způsobem ho přivádí ke znalostem a dovednostem výtvarné výchovy. Také mu dopřává možnost nalézání výrazových hodnot výtvarné řeči a sebevyjádření se.²⁶

Za pomoci výtvarného projevu je v jedinci podporována schopnost sebeuvědomění a reflexe. Vše je tak postaveno na individuálním vnímání světa. Dítě tak hledá vlastní vztah k námětu a jeho obsahové stránce. S tím je spojen výtvarný problém, který musí tvůrčím způsobem vyřešit.²⁷

Výtvarnou hru můžeme vnímat jako činnost, která není závislá na potřebě dřívějšího poznání. Cílem výtvarné hry není splnění úkolu, neboť úloha hry v lidském životě je nekonečná. Mění se pouze způsob a diferenciací hry. Jak člověk dospívá a zabydluje se ve vztazích a v životní praxi, mění se i formy výtvarné hry. Než začneme s výtvarnou činností, musíme se zaměřit na hlavní část, která většinou obsahuje výtvarnou hru. Na výtvarnou hru nám zůstávají nejen vzpomínky, ale i jistý artefakt, který se nám povedlo vytvořit. Je velice důležitá, neboť hledá cestu k tvořivosti. Jen díky ní si dítě upevňuje již získané a nové poznatky. Navíc má výtvarná hra spojence. A není jím nikdo jiný, než fantazie, kterou je nutné u dětí rozvíjet.²⁸

Výtvarné vzdělávání vede žáka k chápání světa a jeho zařazení do lidského společenství. U jakéhokoliv námětu výtvarné hry zjistíme, že technika poukazuje na postoj dítěte k tématu. Čím je u dítěte myšlenka zajímavější, tím jasnější vyvolá představu

²⁴ Srov. UŽDIL, J., RAZÁKOVÁ, D. Metodika výtvarnej výchovy v materskej škole, s. 51

²⁵ Srov. ROESELVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1995, s. 11

²⁶ Srov. ROESELVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1995, s. 16.

²⁷ Srov. ROESELVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1995, s. 12

²⁸ Srov. VONDROVÁ, Petra. *Výtvarné techniky pro děti*. Praha: Portál, 2001.s.10.

o ztvárnění úkolu. Důležité je propojit individuální postoj a porozumění skutečnosti, abychom porozuměli , přírodě, architektuře, ekologii atd. ²⁹

Dítě při hře s výtvarnými materiály často překvapuje svým nečekaným řešením. Hra s výtvarnými pomůckami mu pomůže nebát se plochy a velmi podstatné je také uvědomit si možnosti barev.³⁰

„Výtvarné hry umožňují prostřednictvím některých námětů spontánně poznávat a využívat různých postupů. Žák motivovaný konkrétní představou volně experimentuje s materiály a nástroji, sleduje stopy, které zanechávají, hledá jejich sdělné nebo technické možnosti.“ ³¹

²⁹ Srov. ROESELVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1995, s. 13

³⁰ Srov. UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1974.s. 246.

³¹ ROESELVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*, Praha: Sarah, 1995, s. 16.

3 Prosociální chování

Prosociální chování můžeme definovat jako chování, které přináší užitek jiným, ale i sobě samému. Páleník rozlišuje tři druhy činitelů, které podmiňují vznik a vývoj prosociálního chování. Přitom se odvolává na Browna a Solomona. Jedním z nich je činitel poznávací. Ten je považován za rozhodující při schopnosti vnímat a chápat situaci tak, jak ji vnímá a chápe druhá osoba. Nezbytnou podmínkou chování je schopnost vnímat a porozumět neštěstí jiného. Kvalita morálního úsudku je součástí poznávání.³²

Termín prosociální chování, nebo také chování poskytující pomoc, zařazujeme do oblasti motivace sociálního chování. Toto chování je chápáno ve dvou protipólech a to: prosociálního a antisociálního chování. Prosociální chování chápeme jako akt chování, vykonaný ve prospěch druhého. Jedná se o pomáhající chování, jemuž jde o to, přinést užitek jiným. Důležité je, že za pomoc člověk nečeká odměnu. Druhy prosociálního chování kladou podle E. A. Witteho důraz na vztah k osobní morálce člověka. Třídy sociálního chování podle Witteho můžeme charakterizovat takto:

- plánovaná formální pomoc
- spontánní neformální pomoc
- pomoc v nouzové situaci
- pomoc v každodenní situaci
- nepřímá pomoc
- přímá pomoc
- osobní pomoc³³

Před 6. rokem věku nejsou ještě děti zvyklé, z důvodu velkého egocentrického zaměření, převzít perspektivu druhých. Nejedná se však o egoismus. Jde o to, že děti mají mnohdy potíže s porozuměním chování u druhých. Mezi 8- 9. rokem jsou děti schopny pravdivé kognitivní empatie, který až do puberty napomáhá rozvoji prosociálního chování. Podle toho, jaké příčiny přisuzují děti chování, se na ně vztahuje schopnost vnitřní atribuce. To můžeme pozorovat mezi 9-10. rokem. Do této doby děti pouze reagují na pozorovatelné charakteristiky.³⁴

³² Srov. VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha : Portál, 2008. s. 78

³³ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie: 2. vydání*. Praha: Portál, 2009. s. 498

³⁴ Srov. MLČÁK, Zdeněk. *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. 2010. vyd. Ostrava: Repronis, 2010, s.5

Druhy prosociálního chování se odlišují motivacemi a principy. Jako řídicí princip chápeme: morálku, schopnost rozpoznat nouzovou situaci, efektivní empatii, spoluúčast a soucit.³⁵

V mladším školním věku rozlišujeme tři druhy činitelů, které podporují vznik prosociálního chování. Jedním druhem je chování poznávací, díky kterému dokážeme chápat situaci stejně, jak ji chápe druhá osoba. Morální úsudek musí být ovšem kvalitní.

Druh motivační obsahuje zájem jednotlivce o to, aby se měli druzí dobře. Má tendenci jim pomáhat. Dochází tak k aktům štědrosti, darování apod. Schopnost vcítění se je rozhodujícím předpokladem prosociálního chování.

Do situačních faktorů řadíme podmínky pro kladné sociální chování, které člověka buď motivují, nebo demotivují. Mluvíme převážně o sociálních normách a pravidlech. Vztah mezi prosociálním jednáním a normami je s přibývajícím věkem stále pevnější.³⁶

Důvodů proč jednat prosociálně je mnoho. Jedním z hlavních je ten, že děti by měly být v budoucnu schopny řešit problémy týkající se sociálních vztahů, ekologie, morálky, nebo politiky. Jsou to problémy, které tu jsou a budou a pokud nebudou řešeny, nastane pro lidstvo velká tragédie³⁷

³⁵ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie: 2. vydání*. Praha: Portál, 2009. s. 498

³⁶ Srov. VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha : Portál, 2008. s. 77.

³⁷ Srov. SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti: v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007. s.3

3.1 Problematika prosociální výchovy

Existují znaky, kterými se jinak také altruistické (prosociální) chování vyznačuje. Tyto znaky jsou charakteristické jednáním, které má:

- účel samo v sobě (není tedy zaměřeno na zisk)
- je děláno dobrovolně
- má za cíl dobro³⁸

Formy, které může prosociální chování mít, jsou různé. Může jít o dar, sympatie, porozumění, pomoc, nebo podporu. Tyto formy jsou používány na známé, ale i cizí lidi. Motivace pomoci cizím osobám je různá. Jde o otázky podmínek, okolností a cílového objektu.³⁹

Důležitou podmínkou prosociálního chování ve školní družině je výchovný styl vychovatele, jehož úkolem je vytvořit ze třídy společenství. Proto se snaží dodržovat tyto zákonitosti:

- zdůrazňovat spolupráci
- dbát na pravidla
- zapojit do utváření pravidel všechny
- každý ve skupině má právo na úspěch
- pomoc ostatním, slabším, je povinnost
- rovnocenné partnerství
- odpovědnost musí být přiměřena věku
- vychovatel pracuje s individualitou dítěte

Je nutné přijímat děti takové, jaké jsou. Nebát se jim vyjadřovat sympatie, ale dát jim i najevo nesouhlas s jejich chováním. Vycházet ze vcítění se do druhého, konflikty řešit neagresivně za pomoci pravidel. Při formování prosociálního chování jsou dobrým pomocníkem přiměřené odměny a tresty. Nemusíme se bát zapojit do výchovného procesu i rodiče. Zajisté se budeme snažit vytvářet dětem pro prosociální výchovu vhodné podmínky a klima. Vybízet k prosociálnosti je každodenním chlebem vychovatele.⁴⁰

³⁸ Srov. VÝROST J, SLAMĚNÍK I A KOL. *Sociální psychologie: 2. přepracované vydání*. Praha: Grada, s. 51

³⁹ Srov. VÝROST J, SLAMĚNÍK I A KOL. *Sociální psychologie: 2. přepracované vydání*. Praha: Grada, s. 51

⁴⁰ Srov. ROCHE, O. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana 1992. s. 26

3.2 Rozvoj prosociálnosti

Lidé se odjakživa snažili pomáhat druhým. Bez ochoty člověka by vůbec nemohla lidská společnost fungovat. Prosociální chování je úzce spojené s morálkou i etikou a proniká do života každého člověka. Tématika prosociálního chování se zrcadlí například v pohádkách, které se po staletí ústně i písemně předávají.⁴¹

Výrazně napomoci mohou rozvoji prosociálnosti, jako základnímu znaku vyšší úrovně morálky, hlavně vychovatelé, učitelé a rodiče. Existují jisté znaky prosociální výchovy v rodině, které se objevily u dětí, jenž byly označeny jako morálně zralé.

- Plnohodnotné prostředí posilující ztotožnění dítěte s rodiči jako modely. Oba rodiče zastávali demokratické, výchovné postoje. Matka byla vyrovnaná, otec byl kamarádský a účastnil se výchovy.
- Řešení morálních konfliktů v různých situacích života poukazovalo na humánní potřeby a zásady, nejednalo se o pouhé vyhovění rozkazu a přání autority. Rodiče probudili zájem dítěte o hledání příčin a předjímání důsledků sporného meziosobního chování. Umožnili mu přestupek napravit.
- Děti měly možnost získat zkušenosti s příslušností k rozmanitým sociálním skupinám, ve kterých fungovala jiná pravidla chování.
- Děti mohly získat zkušenosti s různými vztahy k druhým dětem v různých situacích tím, že zastávaly odlišné role.⁴²

Podpora a rozvoj prosociálních jevů by měla být i cílem každého vychovatele. Již v předškolním věku se musí děti umět vcítit do kamarádovi radosti, bolesti i smutku, jako by byla jeho vlastní. Někteří lidé se myslí, že v rámci prosociálního učení stačí, když děti umí poděkovat a poprosit, ale tak tomu není. Děti by měly umět pomoci a k tomu mít vytvořený návyk pomoc nabízet a o pomoc požádat. Neboť pomoc, pokud není zautomatizovaná, zkvalitňuje lidské vztahy.

K tomu, aby mohl člověk prosociálně jednat, musí mít schopnost morálního úsudku, empatie, měl by znát sociální normy a pravidla. Dále by se měl umět vžít do situace z pohledu druhé osoby.⁴³

⁴¹ Srov. MLČÁK, Zdeněk. *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. 2010. vyd. Ostrava: Repronis, 2010, s.5

⁴² Srov. VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha : Portál, 2008. s. 79.

⁴³ Srov. SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti: v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007.s. 19

3.3 Vztahy mezi dětmi

Odjakživa jsou stejné generace rády spolu bez ohledu na to, co dělají. Motivací pro ně je společně strávený čas, poznávání se, komunikace na jim blízké téma. Dalším, ovšem negativním kontaktem, který mezi dětmi může probíhat, je např. šikana, nebo jiné antisociální chování, které postiženého může k tomuto druhu chování dovést. Je důležité, aby vychovatel včas zasáhl a to kvůli oběma stranám. Kromě vztahů ve vrstevnické skupině existují také vztahy mezi vychovatelem a kolegy a v neposlední řadě vychovatelem a dětmi. Dospělý by měl být příkladem a dokazovat, že konflikt se řeší bez agrese, asertivně. O vztazích mezi lidmi je třeba s dětmi mluvit. Odměňovat žádoucí a trestat nežádoucí chování je směřodlatné. Samozřejmě by odměna měla převládat nad trestem. Všichni jistě chápeme, že oba pojmy, odměna i trest, zahrnují pestrou škálu pedagogických prostředků – od úsměvu a pokynutí hlavou až k disciplinárním opatřením.⁴⁴

V tomto věku se vyskytují rozdíly v komunikaci chlapců a dívek. Mezi dětmi můžeme vidět hned několik rozdílů. Dívky si začínají sdělovat důvěrné informace, zatímco chlapci se tomu vyhýbají. Chlapci jsou více hierarchizovaní ve skupině, využívají více síly, mluví méně spisovně a jsou asertivnější. Dívčí skupiny bývají ve formě dyád či triád a je pro ně typičtější verbální agrese. Vztahy dětí v tomto věku jsou velmi důvěrné a přátelské. Ve vzájemném vztazích mezi chlapci a dívkami můžeme vidět nechuť spolupracovat a nadřazenost obou pohlaví. Škádlení chlapců a dívek bývá běžné. Mezi dětmi máme možnost rozpoznat několik rozdílů. Chlapci bývají více agresivní, mají větší prostorové vnímání oproti tomu dívky mívají větší verbální schopnosti a vyšší empatické cítění.⁴⁵

V mladším školním věku děti navazují kontakt jednoduše. Vznikají první kamarádství a děti můžeme vidět při hře ve skupince. Jejich hra má oproti předchozímu období odlišný charakter. Vztahy mezi dětmi se nejvíce vytvářejí ve třídě, nebo při volnočasových aktivitách. Časté spory dětí nejsou neobvyklým jevem. Po osmém roce můžeme u dítěte spatřit počátky solidarity. Pro vytvoření pravého kolektivu zatím tyto děti nemají vlohy. Pro zdravé dítě je typická extrovertnost, se kterou souvisí i šíře zájmů.⁴⁶

⁴⁴ Srov. HÁJEK, B. , HOFBAUER, B. , HRDLIČKOVÁ, V. , PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 55

⁴⁵ Srov. MLČÁK, Z. *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. 2010. vyd. Ostrava: Repronis, 2010, s.63

⁴⁶ Srov. HÁJEK, B. : HOFBAUER, B. : PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 89

3.4 Vztah mezi dítětem a vychovatelem

Podle zákona je osoba, která vykonává výchovnou, vyučovací, pedagogicko-psychologickou nebo speciálně-pedagogickou, pedagogickým pracovníkem. Podstatou všech těchto aktivit je přímé působení na dítě. Mezi pedagogické pracovníky můžeme tedy zařadit nejenom učitele, ale i vychovatele, pedagogy volného času, speciální pedagogy, psychology atd. Ve výchově mimo vyučování nachází své místo především pedagogové volného času a vychovatelé. Rozdíl u těchto dvou profesí můžeme hledat v obsahu jejich činnosti. V domech dětí a mládeže a ve stanicích zájmových činností se setkáváme s pedagogy volného času. V zařízeních vzdělávacího typu působí vychovatelé. Mezi taková zařízení patří školní družina, školní klub, domov mládeže aj. Ač je u obou autorit práce v daných zařízeních poměrně odlišná, společné je pro ně pozitivní ovlivňování volného času dětí.⁴⁷

Pedagogova autorita vyplývá z jeho jednotlivých kvalit. Pedagog si ji získá prostřednictvím své svědomité práce, sebekontrolou, úsilím se dále vzdělávat, seberegulací, kultivovaným projevem. Dá se tedy říci, že ji získává dosti těžce, musí vynakládat jisté úsilí. Ovšem ztratit ji může velmi lehce a rychle. Stane se tak hlavně tehdy, pokud zklame očekávání svých svěřenců. Znovu získat ztracenou autoritu bývá nesnadné a nelehké. Z tohoto důvodu musí brát pedagog zřetel na věk vychovávaných a přizpůsobit požadavky jednotlivým věkovým stádiím. Děti mladšího školního věku upřednostňují u autority schopnost umět vytvořit příjemnou a podnětnou atmosféru. Jak děti rostou, nároky na autoritu se zvyšují.⁴⁸

U pracovníků volného času klademe důraz na jejich tvořivost, zvládnutí zájmové činnosti, osobní předpoklady, individuální přístup, sebekritičnost atd. V taxonomii se uvádí tyto typy pracovníků:

- „mládežnický vedoucí“ – Jedná se o osobu, která je o něco málo starší, než jeho svěřenci. Označujeme ho jako začátečníka, který se ve své práci neustále vyvíjí a zdokonaluje. Při své práci projevuje hodně zájmu a iniciativy.
- kvalifikovaný učitel - Pro svou práci je profesionálně připraven. Má osvojené metody a cíle práce, projevuje odpovědný přístup k činnosti. Občas však užívá ustálené a zažité způsoby jednání, ale má předpoklady stát se dobrým pracovníkem.

⁴⁷ Srov. HÁJEK, B. : HOFBAUER, B. : PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 130

⁴⁸ Srov. SPOUSTA, V. : *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. s. 135

- pedagogicky nekvalifikovaný dospělý – Při práci zastává humanistický přístup, vychází z vlastních zážitků a doplňuje rodičovské zkušenosti. Jestliže si doplní teoretické znalosti, podává uspokojivé výsledky.

- zralý, zkušený pracovník – Svou práci považuje za poslání, propojuje pedagogické znalosti i lidské zkušenosti. Vztah s dětmi buduje nedirektivně, jedná lidsky, moudře a účinně.⁴⁹

Pro roli vychovatele je potřeba získat pár základních předpokladů. Jeden z nejdůležitějších je kladný vztah k dětem, který se projevuje v empatii, v efektivním jednání, ve vhodném motivování, v radosti a povzbuzování. Vychovatel by měl být hravý, ze hry se těšit a být fyzicky zdatný. Při posuzování se zaměřujeme i na celkový vzhled vychovatele, jeho vystupování, gesta i mimiku. Vlivem každodenního styku vychovatele a dětí dochází ke vzájemnému poznávání a sblížování. Vztah, který si mezi sebou vytvoří, může mít kladnou i zápornou podobu. Na tomto faktoru závisí úspěšnost celého pedagogického působení. Svým naladěním a postojem k životu vytváří vychovatel atmosféru v daném zařízení. Kladný vztah mezi oběma stranami podněcuje důvěru.⁵⁰

Vztahy se rozvíjí prostřednictvím komunikace. Při utváření nějakého vztahu je vždy nutný kontakt, proto je důležité, aby vychovatel dokázal jedince zaujmout. Výchovné působení se projevuje tím, že ho směřujeme k poznání a přijímání hodnot. Přitom je důležité, aby si jedinec mohl vše procítit, zažít a vidět právě v praxi vychovatele. Vznik vztahu je podmíněn i velikostí skupiny, ve které se obě strany nacházejí. Je samozřejmé, že lépe se navazují vztahy v menších skupinách. Vždy si musíme uvědomit, že na počátku je touha něco poznávat, ale na konci je podstatou závazek a věrnost.⁵¹

⁴⁹ Srov. VÁŽANSKÝ, M. SMÉKAL, V. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995, s. 82 - 83

⁵⁰ Srov. PÁVKOVÁ, J. HÁJEK, B. A KOL. *Školní družina*. Praha: Portál, 2007, s. 32 - 33

⁵¹ Srov. HÁJEK, B., HOF AUER, B., PÁVKOVÁ, J. HRDLIČKOVÁ, V. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008, s.53

4 Vývoj dítěte mladšího školního věku

Mladší školní věk dělíme zpravidla na mladší a starší školní období. Změny v tomto období se nezdají tak výrazné jako v předškolním či následujícím dospívajícím období. Proto se tento věk také nazývá jako období latence. Psychologické studie, ale ukazují na to, že tomu tak není. Vývoj dále plynule pokračuje. Můžeme ho označit jako střízlivý realizmus. Pro školáka je v tomto věku důležité pochopit, jaký je ve skutečnosti svět. Proto můžeme pozorovat, že se stále více zajímá o knihy. Dokud je školák ještě závislý na tom, co mu řekne vychovatel, jedná se o realizmus naivní. Kritický realizmus, kdy dítě již samo hodnotí lidské chování a jednání, se začíná objevovat až v období dospívání.⁵²

Každé dítě je jedinečnou osobností. Děti vyrůstají v různých rodinách, působí na ně různé vlivy prostředí. Děti jsou ovlivněny různými výchovnými styly, osobnostmi pedagogů a výchovnými i vzdělávacími institucemi. Pro práci vychovatelky je poznávání individualit dětí velice důležité. Přestože děti, které navštěvují školní družinu patří do stejné věkové kategorie, mohou se odlišovat po psychické nebo fyzické stránce.⁵³

Pro toto období nejsou typické žádné krize, děti prochází klidným vývojem, mají pozitivní vztah k autoritám. Občas se objeví labilita nervové soustavy, která se projeví nestálostí zájmů nebo kolísáním pozornosti. Mezi 6. a 8. rokem můžeme spatřit u dětí neanalytické, ale celistvé chápání skutečnosti, potom eidetismus, konkretismus nebo egocentrismus. Kromě prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, velmi silně dítě ovlivňuje škola. Mladšího školní věk je období od 6 -7 let a od 11-12 let – žáci 1. stupně základní školy.⁵⁴

Toto období začíná vstupem do školy a končí zpravidla začátkem tělesného a psychického dospívání. V tomto věku se zdokonalují všechny schopnosti a dovednosti o životě dítěte, dále se upevňují hodnoty, charakter a postoje. Můžeme říci, že osobnost dítěte celkově roste. Co se dítě dozví od autority, je pro něj důležité. Další důležitou věcí je pro školáka hra, která ale nezastává dominantní roli. Hra se ze života dítěte nevytrácí, pouze se mění její obsah a forma.⁵⁵

⁵² Srov. LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie: 2. aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2006. s.117.

⁵³ Srov. PÁVKOVÁ, J. ; HÁJEK, B. A KOL. *Školní družina*. Praha: Portál, 2007, s. 25.

⁵⁴ Srov. PÁVKOVÁ, J. ; HÁJEK, B. A KOL. *Školní družina*. Praha: Portál, 2007, s. 25.

⁵⁵ <http://www.vemeste.cz/2011/04/mladsi-skolni-vek/>

4.1 Fyzický vývoj

V mladším školním věku je jedním z hlavních rysů nápadný růst do výšky, převážně však dolních končetin. Vývoj kostry v tomto období ještě není dokončen, následuje osifikace kostí atd. Je třeba dbát na přiměřené zatížení těla, aby nedošlo k jeho vadnému držení. Dále se vyvíjí trvalý chrup, všechny vnitřní orgány a svalstvo zvyšují svou výkonnost a kapacitu. Po duševní práci klademe důraz na odpočinek, neboť nervová soustava lehce podléhá únavě. Velmi značná je v tomto věku potřeba pohybu, u něhož se zlepšuje celková koordinace. Pohyby jsou přesnější a rychlejší. Dítě je vysoké asi 120cm, ke konci období asi 150cm.⁵⁶

V průběhu tohoto věku dochází k větší odolnosti. Dítě je obratnější, pružnější a výrazně se mění pohybový vývoj. S tím také souvisí větší zájem o pohybové a sportovní hry. Rozdíly mezi dětmi v těchto dovednostech mohou být značné a někdy bývají způsobeny pohledem rodičů na ně. Záleží, zda jsou děti povzbuzovány či tlumeny. O oblíbenosti dítěte ve skupině rozhoduje mnohdy právě tělesná síla a obratnost. Nejčastěji se stávají osamoceni malí či slabí jedinci. Někteří ovšem dokáží své nedostatky ve sportu kompenzovat výhodou v něčem jiném. A to bývá cesta, jak těmto dětem pomoci. V oblasti jemné i hrubé motoriky jsou pohyby jemnější a přesnější.

Hlavně ve vývoji jemné motoriky postupují lépe děvčata. Mývají více úspěchu v oblasti psaní, míčových hrách i pracovních činnostech jako je šití, zacházení s drobnými předměty apod. Ovšem chlapci dokáží předstihnout děvčata v činnostech, kde se uplatní síla a vytrvalost. Úspěšný pohybový vývoj je pro dítě důležitým faktorem. Při opoždění pohybových schopností dítě nezvládá některé pohybové úkony a brání mu v rozvoji a adaptaci.⁵⁷

Při vstupu do školy již dítě umí udržet rytmus běhat, skákat, atd. Dobrá koordinace pohybů mu dovolí tyto výkony vylepšovat. Co se týče sebeobslužných činností, tak v šesti letech bývá dítě schopno se správně obléci a najíst příborem. Dále se zdokonaluje jemné svalstvo rukou. Při psaní se vyvíjí i dobrá koordinace oka. Dítě by již mělo být v oblasti laterality vyhraněné.⁵⁸

⁵⁶ Srov. LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie: 2. aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2006. s.120.

⁵⁷ Srov. RYBÁROVÁ, E. KLINDOVÁ, L. *Vývojová psychologie*. Jihlava: SPN, 1974. s. 88

⁵⁸ Srov. PÁVKOVÁ, J. ; HÁJEK, B. A KOL. *Školní družina*. Praha: Portál, 2007, s. 26-27.

Výrazný je i rozvoj v oblasti smyslů. Na tomto rozvoji se podílí všechny osobnostní složky (postoje, očekávání, soustředěnost, zájem, dřívější zkušenost, rozvinuté schopnosti).

Z tohoto hlediska pozorujeme u dětí velké pokroky. Dítě je pozornější, při činnosti vytrvalejší, pečlivější. Není již tak závislé na okamžitých potřebách a přáních. Můžeme říci, že se stává dobrým pozorovatelem. Rád proto vše prozkoumá po částech až k malým detailům. Dokáže vnímat i cíleně, především to, na co se záměrně soustředí. Školákův svět se rozšiřuje v prostoru i čase a odpoutává teoretické činnosti od praktických. Co ale dítěti ještě činí potíže je tvoření představ časového plynutí. Teprve postupem času si dítě začíná osvojovat slova jako brzy, zítra, později...⁵⁹

Mladší školní věk je obdobím vzrůstu pohybové aktivity, kterou dítě ventiluje v pohybových hrách a cvičeních. Pohyb je pro jedince jedna ze základních potřeb a potěšení. Pohyb je třeba podporovat ve školní i mimoškolní činnosti. Pokud dítě nemá možnost uplatnit svou aktivitu stává se nesoustředěným, nedisciplinovaným a nervózním.⁶⁰

59 Srov. LANGMEIER, J. ; KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. Praha: Grada Publishing, 1998,s. 121 - 122.

60 Srov. RYBÁROVÁ, E. KLINDOVÁ, L. Vývojová psychologie. Jihlava: SPN, 1974. s. 89

4.2 Psychický vývoj

Do osmého roku dává dítě přednost spontánnímu pohybu nad výkonem. Dítě bývá většinou extrovertní, zaměřené spíše navenek, má mnoho zájmů, přetrvávají však zájmy hrové. V zájmové činnosti se objevuje pracovní oblast. Každé dítě je jedinečné a neopakovatelné. Na každé dítě někdo působí: výchovné instituce, osobnosti, různé styly výchovy atd. Pro vychovatelky je důležité, aby respektovaly individualitu dítěte. Kromě domácího prostředí dítě velmi silně ovlivňuje škola.

Co se týče představ, tak tam, kde má dítě více zkušeností, jsou představy velmi živé. Postupně však dochází k jejich zobecňování. Čím více má dítě možnost názorného poznávání, tím jsou představy kvalitnější. Pokud nemáme dostatek představ, nerozvíjí se nám myšlení, neboť poznání dětí je závislé na práci s představami. Dítě upřednostňuje představy před pojmy, nahrazuje si jimi skutečné zážitky. Pokud jde o city, tak v mladším školním věku převládají city kladné nad city zápornými. Ze záporných citů se nejvíce objevuje strach. City zatím bývají nestálé a povrchní. Méně se v tomto věku objevuje střídání nálad. Děti rády žalují, posmívají se, ale není to jejich bezcitností, nýbrž tím, že se ještě nedokáží vžít do pocitů druhého. Jako nové city můžeme vnímat stud, ctižádostivost, závist nebo škodolibost.

Tzv. vyšší city se rozvíjí až po osmém roce života. Jsou to city intelektuální, estetické a morální. City se stávají obsahově bohatšími a mění se způsob citového prožívání. Někdy se mohou objevovat nereálné podněty strachu.⁶¹ Do intelektuálních citů řadíme radost z poznávání, zvědavost, splnění úkolů. Důležitou roli hraje přejímání informací od dospělých, se kterými má pěkný vztah. Nedokáže ještě rozlišit pravdu od lži. Estetické city přechází od fantazie po realitu. Po osmém roce dítě snadněji analyzuje, vyvíjí se u něho vkus, nebo také komplexněji chápe. Hromadné sdělovací prostředky působí na děti velmi silně, hlavně televize. Mravních zásad se děti vždy učí od autorit. Právě autority je vedou k tomu, co je dobré a co špatné. Svědomí ještě není zvnitřněné, nepřichází z přesvědčení, ale z požadavků na ně kladených. Postupně se objevuje i uvědomělost vlastního chování. Dítě se na základě svého vlastního uvědomění učit nepůjde, ale půjde při dobrém vztahu k dospělému a při ochotě se podřídit. Nové četnější a kvalitnější vztahy jsou běžné. Vznikají nové vztahy k dospělým, vychovatelům, učitelům, vrstevníkům.⁶²

Učitel i vychovatel bývají pro dítě silnými autoritami. Po osmém roce však dítě vidí autority kritičtěji. V souvislosti s tím, že jde dítě do školy a ocitne se v novém prostředí, se

⁶¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*, Praha: Karolinum, 2005, s. 266

⁶² Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*, Praha: Karolinum, 2005, s.267

uvolňují vazby k rodičům - vnímá je realističtěji. Vliv vyrovnané rodiny je však nezastupitelný.

Kamaráda si dítě vybírá často náhodně, podle nepodstatných znaků. Kluci a holky si často už hrají odděleně a jejich hry se ubírají jiným směrem. Vztahy mezi dětmi se vyvíjejí hlavně ve školní družině. Zdravé dítě bývá extrovertně zaměřeno, s tím souvisí i množství zájmů, které ale nebývají stálé. Při posuzování povahy dítěte musíme brát na vědomí, že se jeho vlastnosti teprve utvářejí. Předpokládá se tedy, že se ještě změní, jsou nehotové.

Velice významnou činností je učení, které uspokojuje přirozenou lidskou zvědavost ať už spontánně či záměrně. Dále se zmíníme o fantazii. V mladším školním věku je již fantazie více kontrolována myšlením. Dítě už dokáže fantazii od skutečnosti rozlišit. Nejčastěji dítě uplatňuje reprodukční paměť, jelikož odráží to, co jim dospělí řekli.⁶³

⁶³ Srov. LANGMEIER, J. ; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998, s. 117.

4.3 Rozumový vývoj

Dítě je silně ovlivněné prostředím, ve kterém se nachází. To zahrnuje například vyučování, přípravu na vyučování i volnočasové činnosti. Základem školního vyučování je vnímání, protože vnímání se rozvíjí na základě dokonalejší a přesnější činnosti všech analyzátorů. Vjemy odráží stále více prvků a skutečnost ztvárňují stále přesněji a správněji. Z tohoto důvodu můžeme dítěti předložit i náročnější materiál. Vnímání tvoří základ pro školní výuku a mění se také nejenom po straně kvantitativní, ale i kvalitativní.⁶⁴ Ve škole dochází k rozdělení celistvosti k analytickému vnímání. Dítě by již mělo správně vnímat hloubku, výšku, vzdálenost, velikosti i čas. Důležitým jevem je, že dítě vnímá lépe to, co je názorné, naopak méně vnímá prostor a čas. Podstatné je, abychom u dítěte rozvíjeli všechny smysly.⁶⁵

Co se týče pozornosti, tak na ni klade škola velké nároky. Důležité je podněcovat dítě, aby zaměřovalo své vědomí na určitý cíl, na určitou dobu a v určitém čase. Dítě v 1. ročníku udrží pozornost zhruba 20 minut. Je tedy na učitelce či vychovatelce, aby správně rozvrhla čas tak, aby byl co nejefektivnější. Dále se pozornost stává záměrnou, úmyslnou, dítě se již zaměřuje na více podnětů. Je nutné často střídat různé druhy činností. U činností, které dítě zaujmou je dobrá rekapitulace.

Při cvičení paměti je důležitá názornost a konkrétnost (dítě si pamatuje zejména bezprostřední zážitky). Z počátku období jsou pamětní představy nepřesné a s rozvojem analytického myšlení se paměť stává přesnější. Většinou dochází také k mechanickému zapamatování. V pozdějším období se rozvíjí myšlení logické. Logická oblast myšlení se objevuje kolem 10. roku. Také se rozvíjí zraková paměť ve spojitosti se čtením a psaním.⁶⁶ Rozvoj paměti je podporován rozvojem řeči. Stabilnější je paměť krátkodobá i dlouhodobá. Dítě dokáže samo lépe reprodukovat naučenou látku a po celou dobu tohoto období se reprodukce zlepšuje. Zlepšení v pamětné oblasti je podmíněno lepší integrací znalostí a tvorbou pamětných strategií.⁶⁷

Pokud jde o myšlení, zpočátku se dítě zabývá pouze řešením každodenních problémů, dále i minulostí, nebo budoucností. Myšlení bývá názorné (konkrétní). V pozdějším období dochází k převaze abstraktního uvažování. Zejména pojmovou oblast dítě uplatňuje nejvíce. Učí se nejen slovním pojmům, ale i číselným. Bez myšlení by dítě nemohlo vytvářet

⁶⁴ Srov. RYBÁROVÁ, E. KLINDOVÁ, L. *Vývojová psychologie*. Jihlava: SPN, 1974. s. 89

⁶⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*, Praha: Karolinum, 2005, s. 266

⁶⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*, Praha: Karolinum, 2005, s. 266

⁶⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*, Praha: Karolinum, 2005, s. 123-124

obecnější ani abstraktní pojmy. Myšlení můžeme charakterizovat jako dlouhodobý, etapovitý proces, ve kterém dochází ke zvnitřňování materiálních podnětů až do podoby abstrakce. Pojme, které si žák vytváří mají především tyto zvláštnosti: subjektivnost a nepřesnost a nestálost. Při zahrnutí subjektivnosti do pojmu mu dítě přisuzuje skutečné znaky, ale ve velké míře zapojí i své citové prvky z jeho osobnosti. Budeme-li hovořit o nestálosti a nepřesnosti, zjistíme, že je to způsobeno tím, že dítě si obsah pojmu stále doplňuje a dotváří a význam pojmu tak není ještě konečný.⁶⁸

V řeči roste schopnost souvislého vyjadřování. Vlivem školy si dítě nejen rozšiřuje slovník, ale také se učí spisovnosti jazyka a kultivuje si svůj projev. Úroveň vyjadřování je závislá na okolním prostředí. Srozumitelně formulovat myšlenku je ve škole zásadní. V šesti letech by dítě mělo umět kolem 3000 slov, která jsou zastoupena všemi slovními druhy. Mělo by vyjadřovat vztahy mezi jednotlivými slovy. Zpočátku se mohou objevit drobné poruchy výslovnosti pod vlivem dentace. V případě, že vada není zapříčiněna dentací, je vhodné navštívit logopeda. Děti se také zajímají o různé říkanky a začínají si vymýšlet slovní hry. Hra jako taková má v tomto věku stále ještě velký význam. Oproti předchozímu vývojovému období je promyšlenější, složitější, realističtější. Děti při hře využívají skupinek, spolupracují spolu. Nejraději mají hry pohybové a konstruktivní. K formování pozitivních morálních vlastností dítěte přispívá dozajista práce a výchovně vzdělávací instituce. Mívá podobu sebeobsluhy, pomoci blízkému, autoritě.⁶⁹

Pro mladší školní věk je také důležitá spontánní kresba, která pevně souvisí s psychikou dítěte a poukazuje na jeho intelekt. Mimo jiné bývá i realistická, neboť děti zobrazují to, co o věci ví. Realističnost se týká i barev. Nejsou ještě schopné perspektivy, profilu, vidí věci plošně. Zato dokáží zobrazit rentgenové vidění. Koncem období k sobě bývá dítě kritické. Začíná porovnávat své výtvary s ostatními.⁷⁰

⁶⁸ Srov. RYBÁROVÁ, E. KLINDOVÁ, L. *Vývojová psychologie*. Jihlava: SPN, 1974. s. 98-99

⁶⁹ Srov. ČEČÁKOVÁ, M. *Pedagogické a psychologické aspekty vztahu pedagoga volného času mladšího školního věku*, České Budějovice, 2011, s. 77-78

⁷⁰ Srov. ČEČÁKOVÁ, M. *Pedagogické a psychologické aspekty vztahu pedagoga volného času mladšího školního věku*, České Budějovice, 2011, s. 78-79

5 Vývoj dětského výtvarného projevu

Ve vývoji dětského výtvarného projevu můžeme spatřit tři období. Spontánní výtvarné projevy dětského věku, krizi výtvarného projevu a poslední – čas dospívání. Nejbližší je nám zřejmě spontánní dětské vyjadřování a hned poté výtvarné práce dospívajících. To třetí, nejsložitější období zůstává nejméně poznané. Během uplynulých let se však změnila křivka, která odráží vývoj dětského projevu. Podle zkušeností je jisté, že se posunulo ztvárnění lidské postavy. Například hlavonožce, kterého děti kreslily už v předškolním věku, dnes kreslí na počátku školní docházky. Opačně tomu je v nástupu tzv. krize, kdy se s příznaky setkáváme často již u desetiletých nebo i mladších dětí. Období nadšení, rozmanitosti a spontánnosti se někdy zužuje na kratší období – bývají to dva nebo tři roky.

Mnohé děti tedy nemají čas na výtvarné vyzrání, na to, aby našly ve výtvarné výchově zálibu. Z tohoto důvodu musíme hledat metody, které by nepříznivému vývoji předcházely. V důsledku časových změn se mění i dětské myšlení. Svět se zmenšil, všechny prostředky vzdělávají lidské myšlení. Lidé mají vše na dosah. Děti dnes vědí, nebo se zajímají o to, co dříve děti nezajímalo, nebo o tom ani nevěděly. Je důležité zjistit, jak použitím výtvarna obohatit duchovní sféru mladých lidí.

Raný dětský projev využívá schémata, odráží rysy skutečnosti s kterými se dítě setkává. Tyto znaky vznikají z čmáranic. Poté se postupně utváří jednoduché symboly, kterých ve světě není mnoho. Patří mezi ně – strom, květina, slunce. Dítě je umisťuje na papír postupně, jako kousky stavebnice. Z počátku volně do plochy, později je řadí do souvislostí. Dítě se snaží vyjádřit prostor a charakterizovat prostředí. V době, kdy se lidé obklopují médii se též setkáváme s kopírováním hotových vzorů, například víla Amálka. Toto grafické schéma ovšem není výrazem prožitku dítěte, nýbrž vyjadřuje pohled profesionálního výtvarníka. Spojení vyjadřovacích prostředků dítěte s převzatými znaky od dospělého způsobuje nesoulad. Během dalších let se dítě již od zažitého opakování znaků nedokáže odprostit a ztrácí autentičnost projevu.⁷¹

Se základními výtvarnými dovednostmi se děti seznamují v průběhu spontánního výtvarného projevu. Koncepce výtvarné výchovy jsou dvě. Ta první vychází z vrozených dispozic. Také zvýrazňuje schopnost dívat se se zaujetím na svět. Dětský projev využívá přirozeného hromadění zkušeností a podporuje správně užitý výtvarný jazyk.⁷²

⁷¹ Srov. UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1974, s. 23

⁷² Srov. UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1974, s. 23

Oproti tomu pojetí druhé se zaměřuje na výtvarné dovednosti žáků. Při výtvarných aktivitách je důležité, aby děti v čistotě zvládaly základy základní postupy kresby, malby i jejich variant. Dobré výsledky můžeme vidět u výtvarně nadaných dětí, děti méně nadané nestačí naplnit potřebu sebeuplatnění. Dobré zvládnutí výtvarných technik si žádá mnoho času a proto dětem vyhovují tradiční náměty a jednoduchá motivace. Jejich spojením vzniká kompoziční stavba, která umožňuje, aby se dítě soustředilo na vybraný postup a nemá vysoké nároky na dětskou představivost. Čím více se ovšem děti soustředí na výstavbu práce, tím více se vyjadřují povrchněji. Z těchto důvodů vzniká mezi 8-9 rokem stagnace, kterou končí vývoj grafických znaků. Aktivní část vývojového procesu se tedy uzavírá.

Při pokusu o nahrazení výtvarných znaků jinými způsoby vzniká pocit vnitřní nejistoty. Tato nejistota může vyvolat i komunikační zábrany. Změna výtvarného vnímání není vůbec jednoduchá a někdy ji žáci těžce prožívají. Vznikne citová a výtvarná uzavřenost, která brání v projevu. U dětí se vytváří pocit neúspěšnosti a následuje pokles výtvarné aktivity. Tomuto zřetelnému poklesu se říká krize dětského výtvarného projevu a trvá několik let. Je to ovšem přirozený vývojový jev, takže tento název není příliš přesný. Průběh vývojového procesu je individuální a totéž můžeme říci o výtvarném projevu. Záleží na somatických, psychických a výtvarných předpokladech dítěte, které se začínají profilovat. Bohužel se koncepce výtvarné výchovy prohlubuje a tím i krize dětského výtvarného projevu. Nýbrž vystupuje do popředí souvislost výtvarného projevu s pedagogickým přístupem k výuce. Technologické potíže brání spontaneitě. Užívání schémat zase snižuje kreativitu. Na každého tyto zábrany působí jinak. Někteří je překonají a dále se výtvarně rozvíjejí, jiní ztrácejí vztah k výtvarné výchově obecně.⁷³

Děti 6-8 leté

Práce dětí v této věkové kategorii bývají optimistické a bezkonfliktní. V kresbách je zjevný pozitivní vztah ke světu a objevují se obličejové výrazy. Samozřejmě mluvíme o harmonicky se vyvíjejícím dítěti. Ztrácí se prosté vyplnění ploch a nefunkční zdobnost. Dítě začíná vytvářet struktury, což se dá odůvodnit jako snaha blíže specifikovat situaci, prostředí či osobu. Vzniká nové vyplňování ploch. Špatná schopnost dětí specifikovat prázdno tvoří dojem ledabylosti. Dítě stále umísťuje postavy na čáru, ale objevuje se i nový prvek a to zmenšování a zvedání postav či objektů. Na obrázcích děti vyjadřují citový vztah k rodině. Na

⁷³ Srov. UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1974, s. 24

kresbě se poutá k osobě, ke které cítí nejsilnější vazbu. Čistá spontaneita a bezprostřednost kresby v tomto věku působí sympaticky. Velkou úlohu zde hraje materiál. V tomto věku děti upřednostňují měkký. Například uhl, nebo křídou. Je důležité dbát na to, aby se dětská osobnost nemusela přizpůsobovat vlivu dospělého, v našem případě vychovatele.⁷⁴

Děti 9-12 leté

Objevuje se velká odlišnost mezi více a méně zdatnými dětmi. A to i díky vyšším nárokům na dítě. Nejčastěji jsou zobrazovány skupiny. Když dítě udělá autoportét, bývá to v souvislosti s jeho koníčkem. Dítě již zachycuje děj, vyprávění. Sám autor se většinou objevuje v ději. Vzniká také intimní bariéra dítěte, kterou by mohl pedagog vytušit a respektovat. Dítě začíná vnímat, že ne vše umí, a proto ho musíme učit novým výrazovým prostředkům. Je zapotřebí pěstovat v dítěti výtvarné myšlení. Dítě vycítí a vytuší, čeho má nedostatek a začíná kopírovat okoukané. Při špatném výtvarném vedení v tomto věku, může dítě výtvarně upadat i v budoucnosti.⁷⁵

⁷⁴ Srov. TOUFAR, Alois. *Výtvarná výchova a dítě*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1985. s.42

⁷⁵ Srov. TOUFAR, Alois. *Výtvarná výchova a dítě*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1985. s.44

6 Pedagogika volného času

Volnočasové aktivity naplňují náš volný čas. Měli by odpovídat našim hodnotám, potřebám, zájmům, zálibám i sympatiím z toho důvodu, že si je vybíráme samy. Aktivity jsou tedy přitažlivé, poskytují příjemné zážitky a kompenzují pracovní náplň nám dospělým i dětem. Čím se ve volném čase budeme zabývat, není jen na nás, ale samozřejmě také na podmínkách a okolnostech prostředí.⁷⁶

I když je náš volný čas někdy zkrácen časem, který trávíme povinnostmi, nabídka a možnost výběru činnosti je různorodá. Volný čas je časem, kdy si lidé mohou odpočinout a nabrat nové síly. Jejich povinnosti se pak lépe kompenzují. Z tohoto důvodu by se lidé se svým volným časem měli naučit zacházet již v útlém věku.⁷⁷

A co ve skutečnosti je ten volný čas? V každé publikaci nalezneme většinou odlišnou definici, která ovšem znamená totéž. Názory autorů na volný čas se tedy příliš nemění. Příkladem jsou tyto definice.

„ Volný čas lze v souhrnu definovat jako dobu, časový prostor, v němž jedinec nemá žádné povinnosti vůči sobě ani druhým lidem a v němž se pouze na základě svého vlastního svobodného rozhodnutí věnuje vybraným činnostem. Tyto činnosti ho baví, přinášejí mu radost a uspokojení a nejsou zdrojem trvalých obav či pocitů úzkosti.“⁷⁸

Takto zní definice Ireny Slepíčkové. Nyní uvedeme definici Bedřicha Hájka a kolektivu...

„Volný čas je částí lidského života mimo čas pracovní (návštěva školy a pracovní proces) a tzv. čas vázaný, který zahrnuje biofyziologické potřeby člověka (spánek, jídlo, osobní hygienu), chod rodiny, provoz domácnosti. Volný čas je dobou, kterou má po splnění těchto potřeb a povinností člověk k dispozici pro činnost seburčující a sebevytvářející.“⁷⁹

⁷⁶ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova PF, 2003, s.19

⁷⁷ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova PF, 2003, s.20

⁷⁸ SLEPIČKOVÁ, I. *Sport a volný čas*. Praha 1: Karolinum, 2005., s.14

⁷⁹ HÁJEK, B. , HOFBAUER, B. , PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha : Portál, 2008, s.10

Když porovnáme tyto definice, můžeme vidět, že oba autoři vyjadřují svými definicemi v podstatě to samé. Hájek prostřednictvím sebeurčující a sebeutvářející činnosti dává do popředí uspokojení, vlastní rozhodování a přinášení radosti. Slepíčková mluví o svobodě a dobrovolnosti. Když vše shrneme, zjistíme, že volný čas má jedinec sám pro sebe a naplňuje ho činnostmi, které ho naplňují po všech stránkách ať duševní či fyzické. Rozumné využívání volného času podporuje a také přispívá našemu celkovému zdraví.⁸⁰

Když se zaměříme na volnočasové aktivity, můžeme vidět různé druhy činností. Je důležité vědět, jaké aktivity děláme, např. odpočinkové, rekreační nebo zájmové. Poté nás musí zaujmout obsah vykonávané činnosti, např. estetické, přírodovědné, tělovýchovné, společensko-vědní, pracovní-technické. Například aktivity odpočinkové a rekreační jsou nutné pro kompenzaci jednostranné zátěže a odpočinek. Ovšem, že aktivity musí dítě bavit. Ve škole se dítě musí nepřetržitě soustředit, což vede k únavě. Projevy únavy se zákonitě odráží ve výuce.⁸¹

Je důležité uvést na pravou míru pojem odpočinkové a rekreační aktivity, neboť jsou často zaměnitelné. Odpočinkové činnosti, jsou činnostmi klidnými a pro naši psychickou i fyzickou stránku nenáročnými. Oproti tomu činnosti rekreační, se vyznačují fyzickou aktivitou.⁸²

Z volnočasových aktivit jsou v mladším školní věku nejdůležitější zájmové činnosti. Bedřich Hájek je popisuje takto :

„Tyto činnosti chápeme jako cílevědomé aktivity zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností.“⁸³

Zájem souvisí se zaměřením člověka na předměty nebo činnosti jako takové. Musí ho něčím upoutat. Pro člověka je důležitá intenzita zájmu, která určuje jeho kvalitu. Zájmy tedy mohou být hluboké, ale i povrchní. Každému člověku se začínají formovat zájmy v mladším školním věku, kdy je zájem z psychologického pohledu vnímán jako individuální a osobnostní

⁸⁰ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova PF, 2003, s.19

⁸¹ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova PF, 2003, s.20

⁸² Srov. HÁJEK, B. , HOFBAUER, B. , HRDLIČKOVÁ, V. , PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 92-95

⁸³ HÁJEK, B. , HOFBAUER, B. , HRDLIČKOVÁ, V. , PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 92-95

jev. Z pedagogického pohledu je sledování zájmu dítěte důležité v tom, že usměrňuje a formuje proces výchovy. Můžeme uvést například zájem o: sportovní hry, výtvarné techniky.⁸⁴

Volný čas vždy prolínal všemi etapami lidského vývoje a nikdo nad tím nikdy neuvažoval. Zcela automaticky byl střídán s pracovními povinnostmi. Vždy byl a bude součástí biologického rytmu člověka. V poslední době lidé volnému času přisuzují velký význam, hlavně, když v jejich životě převažují povinnosti. Potom pro sebe hledají volný čas, mají ho totiž nedostatek. Čas určený nám samotným je v poslední době velkým fenoménem. Čas prolíná lidským životem a místo toho, aby ho lidé ovládali, úspěšně ovládá on je. Je tedy třeba naučit se s volným časem hospodařit a dát mu řád.⁸⁵

⁸⁴ Srov. HÁJEK, B. , HOFBAUER, B. , HRDLIČKOVÁ, V. , PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 92-95

⁸⁴ Srov. SPOUSTA, V. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. Brno: MU, 1994, s.10

6.1 Školní družina

Školní družiny jsou základem výchovy mimo vyučování a péče o děti pracujících rodičů v průběhu školního roku. Školní družiny jsou vhodné pro žáky 1-5. třídy. Školní družiny dávají možnost každodenního a pravidelného pedagogického ovlivňování volného času. Vychovatelé totiž:

- jsou s žáky každodenně
- mohou působit na větší počet žáků bez ohledu na sociální status rodiny
- mohou být v pravidelném kontaktu s rodiči
- jsou vhodně kvalifikovaní
- ve spolupráci s kolegy a s vedením školy⁸⁶

Výhodou je zajisté blízkost školy k bydlišti žáka. Žáci jsou v důvěrně známém prostředí, které jim umožňuje realizovat všechny činnosti ve volném čase. (rekreace, zájmová činnost, odpočinek, společensky prospěšná činnost) i přípravy na vyučování. Zachovat stejný režim dne pro všechny žáky nelze, neboť mají jiný rozvrh hodin a různé obsazení v zájmových činnostech. I tomu se musí rozvrh činností ve školní družině přizpůsobit.⁸⁷

Školní družina a její činnost navazuje značným způsobem na vzdělávací činnost základní školy. Nenavazuje však přímo na vyučování a ani ho nenahrazuje. Týdenní i denní rozvrh témat musí vyhovovat požadavkům duševní hygieny (střídání pohybu a klidu, odpočinku a práce, spontánních a organizovaných činností.) Režim také musí vytvářet dobré podmínky pro uskutečňování výchovných záměrů pedagogů, vyhovovat potřebám a zájmům dětí a brát zřetel na jejich věkové zvláštnosti.⁸⁸

Ve školní družině jsou činnosti odpočinkové, rekreační, zájmové, sebeobslužné, veřejně prospěšné a nelze opomenout přípravu na vyučování. Činnosti odpočinkové mohou být např. klidné hry, vyprávění. Rekreační činnosti mívají charakter pohybových aktivit. Činnosti zájmové napomáhají k uspokojení a rozvíjení různorodých potřeb žáků. Při činnostech sebeobslužných jsou žáci směřováni k péči o osobní majetek a formování hygienických a kulturních návyků. Veřejně prospěšné činnosti vedou žáky k určitému podílu na práci ve prospěch druhého a k tvorbě i ochraně životního prostředí. Děti se účastní na úpravě a úklidu družiny, pomáhají mladším dětem. Účastní se prací kolem školy. Žáci se ve školní družině

⁸⁶ Srov. HÁJEK, B. , HOFBAUER, B. , HRDLIČKOVÁ, V. , PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 113

⁸⁷ Srov. HÁJEK, B. , HOFBAUER, B. , HRDLIČKOVÁ, V. , PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 113

⁸⁸ Srov. HÁJEK, B. , HOFBAUER, B. , HRDLIČKOVÁ, V. , PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 114

mohou i připravovat na vyučování. Ta má podobu domácích úkolů, didaktických her a upevňování a obohacování vědomostí např. při vycházkách a jiných činnostech. Kvůli nedostatku času není možné vložit všechny činnosti do jednoho odpoledne. Činnosti se mohou často prolínat, ovšem odpočinkové a rekreační činnosti nesmí v harmonogramu dne chybět.⁸⁹

Výchovné působení vychovatele si žádá plánování. Při vytváření týdenních programů se vychovatel snaží o symbiózu mezi danými činnostmi. Nutností je, aby vycházel z plánů a potřeb dětí. Dennodenní výchovné činnosti vedou děti ke správnému naplňování volného času a k plnění jejich přání a potřeb. Samozřejmostí je aktivní účast žáků v činnostech. Vychovatel děti vede k samostatnosti přemýšlení. Snaží se o co největší aktivitu, samostatnost a tvořivost z jejich strany. Ve školní družině převažují praktické činnosti nad přijímáním informací. Vychovatel vede děti, aby si na vše přišli sami (prostřednictvím zájmových činností), nepoučuje. V současnosti se ve školní družině klade důraz na respektování osobnosti a individuální přístup. Důležité je také respektovat věkové zvláštnosti.⁹⁰

⁸⁹ Srov. HÁJEK, B. , HOFBAUER, B. , HRDLIČKOVÁ, V. , PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 114

⁹⁰ Srov. HÁJEK, B. , HOFBAUER, B. , HRDLIČKOVÁ, V. , PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 114

6.2 Využití výtvarných činností ve školní družině

Výtvarné činnosti ve výchově mimo vyučování spadají pod estetické činnosti. Všechny tyto činnosti utvářejí estetické vztahy jedince. Činnosti přinášejí žákovi nové zážitky a jsou jeho motivačním zdrojem. Typické pro tyto aktivity je rozvoj tvořivosti, kultura chování a výchova vkusu.⁹¹

Do výtvarných činností řadíme: kresbu, malbu, prostorovou tvorbu, netradiční techniky, výtvarné projekty, ale třeba i inspirace uměním. Výtvarná výchova ve školní družině není zúžená jenom na výtvarné projevy dětí, důležité jsou všechny činnosti, ve kterých se uplatňuje estetický vztah. Jsou to třeba různé vycházky, kulturní nebo společenské akce. Tyto činnosti přinášejí dětem citové zážitky a jsou podnětem pro výtvarnou činnost. Prostor pro výtvarnou činnost poskytujeme dětem i při odpočinkových nebo rekreačních činnostech. Avšak při zájmových činnostech se projevují esteticko-výchovné aktivity nejvíce a tudíž jsou největší inspirací při výtvarném osvojování skutečnosti. Pracovně – technická činnost je propojena s prací s materiálem. Při této činnosti je důležité učit děti vidět skrytou krásu. Jen tak mohou vidět ve vyřazeném materiálu užitečnou věc. Materiál je všude kolem nás a pomáhá nám k utváření výtvarně – estetických hodnot materiálu. Moderní formy respektují dětské sebevyjádření a berou zřetel na motivační přístup pedagoga. Hlavní metodou působení je hra propojená s experimentem. Tyto činnosti patří mezi oblíbené, neboť potřeba vyjádřit se patří mezi potřeby většiny dětí. Děti se učí experimentovat s barevnou skvrnou, poznávat tvary, materiály a struktury. Od hravých činností postupně přecházejí k vlastnímu složitějšímu řešení plochy.⁹²

Mezi oblíbená témata patří tématické kreslení, zobrazování věcí a zvířat. Při realistickém zobrazování jevů usilujeme o vytváření estetického vztahu ke skutečnosti. Zajímavé je zaměřit se i na různé tvary, neobvyklé struktury přírodnin, znaky krajiny a umělé i přírodní prvky. Náměty lze zpracovat ze skutečnosti si děti vybírají jednotlivé prvky a kladou je do vzájemných vztahů, které se odehrávají v čase a prostoru. Volba námětů je ovlivněna osobním poznáním. Nesmíme opomínat motivaci, pozitivní hodnocení a radost z činnosti. Při výtvarných činnostech mohou dosáhnout dobrých výsledků i žáci, kteří nejsou tolik úspěšní v učení. Vhodným oceněním prací působilme na dětské sebevědomí.⁹³

⁹¹ Srov. HÁJEK, B. , HOFBAUER, B. , HRDLIČKOVÁ, V. , PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 96

⁹² Srov. PÁVKOVÁ, J. ; HÁJEK, B. A KOL. *Školní družina*. Praha: Portál, 2007, s. 96-97.

⁹³ Srov. PÁVKOVÁ, J. ; HÁJEK, B. A KOL. *Školní družina*. Praha: Portál, 2007, s. 96-97.

Výtvarný projev je také cesta nebo cíl k sebepoznání, je to hra, která nám otevírá nové pohledy na svět. Zažíváme při ní dobrodružství, objevujeme neznámé cesty. Pozitivního je toho na výtvarné výchově opravdu mnoho. Mezi hlavní přínos ovšem patří osvojení gramotnosti, tedy schopnosti umět číst z obrázků, porozumět a uvidět informaci, která je v obrázku ukryta. Dále nezapomeneme na rozvoj osobnosti člověka a jeho vnitřního i vnějšího prožívání. Jde o to, najít svou jedinečnost a výjimečnost. Dítě se díky výtvarné činnosti učí fantazii, nonverbálnímu vyjadřování. Ve výtvarné výchově můžeme najít jak relaxační činnost, tak vzdělávací obsah. Proto je tento předmět bezpochyby zařazen mezi předměty, které patří k základnímu vzdělání. Výtvarnou výchovou se dítě učí jinému poznání. Otevírá se mu prostor pro jeho svobodné vyjádření. Dítě si může utvořit své postoje. Obohacuje tak schopnost uvažování, rozhodování a hodnocení. Bezesporu je výhodou, že si dítě při výtvarné činnosti ujasňuje vztahy mezi lidmi, věcmi i přírodou.⁹⁴

Nynější výtvarná výchova totiž učí děti vyjadřovat svůj názor na svět. Hledáním myšlenek a možností je dovádí k probuzení smyslového, estetického, rozumového i citového vnímání jevů. Vlastní výtvarné ztvárnění a lidská empatie dětem dopřeje citlivé pochopení výtvarného umění. Jde tedy o celkové pochopení světa a vnitřní přijetí výtvarné výchovy.

Výtvarná výchova dále obohacuje děti o složky výchovně vzdělávací a výchovnou. Musíme brát na vědomí, že čím je nápad lákavější a závažnější, tím lépe v žákovi probudí individuální chápání úkolu.⁹⁵

94 Srov. ŠTEFLOVÁ, T . *Výtvarná výchova a metody její komunikace*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2004.s.32

95 Srov. ROESELVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1995, s. 11

7 Přesah prosociálních činností do výtvarné výchovy

Interakce mezi dvěma lidmi, tedy aktérem a příjemcem při které dochází k pomoci bývá označována jako pomáhání, prosociální chování a nebo altruismus.⁹⁶

Výtvarná výchova patří ke vzdělávacím předmětům. Podílí se z velké části na vytváření osobnosti a napomáhá k celkovému harmonickému rozvoji člověka. Svými vlastnostmi ji řadíme do výchovy estetické. Prohlubováním estetického citění tvoří v lidech kladný vztah ke kulturním hodnotám, úctě a morálnímu vztahu k okolí. Výtvarné práce rozvíjejí tvořivé vyjadřování, a tím dochází k pozitivnímu ovlivnění celkové psychiky žáků.⁹⁷

Při výtvarné činnosti se děti při osvojování velké nabídky projevů výtvarného umění a výtvarně-estetické složky životního prostředí nejen seznamují se zajímavou řečí výtvarného umění, ale osvojují si také výtvarné umění jako ojedinělou formu mezilidských vztahů. Výtvarný projev může být vnímán se svými možnostmi a vlastnostmi za základ nonverbální komunikace. Z výtvarného působení se nám může odhalit dětské prožívání. Prožíváme obsah tvorby, účinky materiálu, barevnost nebo tvárnost. Užité výtvarné prostředky nám mohou tlumočit vnitřní obsah dětské práce, momentální náladu, nebo situaci.⁹⁸

Výtvarná výchova je spojena s mnoha vědeckými disciplínami, patří do nich pedagogika nebo psychologie, které jsou zajisté spjaté s životem každého. Musíme se však zmínit o sociálním prostoru a výtvarné výchově. Přesněji o vztahu a působení mezi nimi. Výtvarná činnost patří nepochybně do sociálního prostoru. Sociální prostor je prostor v nejbližším okolí jedince.⁹⁹

Sociální prostor má různou podobu a každý ho vnímá jinak. Jde o velmi různorodý soubor jevů, které na člověka do značné míry působí a ovlivňuje ho. Na druhou stranu i člověk má možnost ho ovlivnit nazpět.

Výtvarně-výchovné působení je často rozděleno do jednotlivých výtvarných činností, které vznikají spíše samy od sebe než plánovitě. Nemají proto zřetelnou vzájemnou souvislost ani systém. Tyto činnosti i tak mohou vychovatelky a děti nejen zaujmou, ale dokonce nadchnou.¹⁰⁰

⁹⁶ Srov. MLČÁK, Zdeněk. *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. 2010. vyd. Ostrava: Repronis, 2010, s.12

⁹⁷ Srov. HAZUKOVÁ, H.; ŠAMŠULA, P. (2005). *Didaktika výtvarné výchovy. 1. díl*. Praha Univerzita Karlova, 2005.

⁹⁸ Srov. ROSELOVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997.14.s

⁹⁹ Srov. PAVLÍČEK, T. *Výtvarná výchova ve vztahu k sociálnímu prostoru (a naopak)*, s. 101.

¹⁰⁰ Srov. PAVLÍČEK, T. *Výtvarná výchova ve vztahu k sociálnímu prostoru (a naopak)*, s. 101.

8 Projekty

Nejdříve musíme přiznat, že ani teoretici neumí přesně vymezit, kde končí tématická řada a kde začíná projekt.

My, lidé, nedokážeme dělat věci beze smyslu. Potřebujeme mít cíl. Vidět cestu, ke které jdeme. Tuto tendenci nám pomáhá uskutečnit projektové vyučování.¹⁰¹

Pro projekty je typické, že musí vycházet z prostředí, kde děti žijí a doopravdy zaujmout. Aby měl smysl, musí být prvkem komplexní pedagogické práce. Navíc platí staré pravidlo, že nejvíce si pamatujeme to, na co si přijdeme sami. Projekt by se měl dítěte přímo týkat, proto je dobré, aby se do plánování zapojilo. Není ovšem úkolem pro jednoho, nýbrž pro celou skupinu. Přestože stojí projektování vychovatele hodně času a úsilí, stojí to za to. Jako velmi pozitivní můžeme vnímat to, že máme možnost lépe poznat děti a jejich vzájemné vztahy.¹⁰²

V projektu se vždy řeší nějaký problém, otázka a hledá se odpověď. Je to jasně navržený úkol, který předkládáme žákům. Souhrn myšlenek kolem nějakého střediska. Jádrem je projekt. Dělí se podle navrhovatele na spontánní a uměle připravené. Podle místa, na školní, domácí a mezi tip. Podle počtu žáků na individuální, kolektivní a mezi tip. Podle množství vynaloženého času na krátké a dlouhé. Podle velikosti na malé a velké. A na závěr podle organizace.¹⁰³

Staré škole se vytýkalo, že zapomíná na sociální učení, opomíjí zkušenosti a zážitky dítěte a učivo podává encyklopedicky. Z tohoto důvodu vznikly za pomoci koncentrace na konci 19. a začátku 20. století projekty. Koncentrace jim pomohla hlavně stanovit myšlenky, kolem nichž se koncentruje učivo. Mezi zdroje koncentračních jader patří životní realita a předepsaná učební látka. Obecné téma, konkrétní téma, problém a výchovně vzdělávací cíl jsou typy koncentračních jader.¹⁰⁴

- Projekt je jasně daný úkol, který dětem předložíme tak, aby se jim zdál životně důležitý a připomínal skutečný život.

- Projekty nejsou cílem, ale jsou prostředkem
- Výrazu projektová metoda můžeme užít, pokud se skupina či jedinec zaměří na navození změn v jeho zvycích.

¹⁰¹ *Informatorium*. Praha: Portál, 2009, roč. 16, č. 1..s 26

¹⁰² *Informatorium*. Praha: Portál, 2009, roč. 16, č. 1.s. 26

¹⁰³ Srov. BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Pracovní listy k výuce dramatické výchovy*. Prachatice: Svis, 2004.s 27

¹⁰⁴ Srov. BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Pracovní listy k výuce dramatické výchovy*. Prachatice: Svis, 2004.s 27

- Projekt je souhrn myšlenek, které jsou cíleně organizované a seskupené kolem střediska praktického vědění směrem k cíli.

Problém se jeví jako nejtypičtější druh jádra, je obklopen problémy. Žák musí ujit nějakou cestu, pokud chce problém vyřešit. Jen tak se žák může zdokonalit v myšlení a formulovat se. Rozlišujeme projekty: problémové, konstruktivní, hodnotící a drilové.¹⁰⁵

Jako přednosti projektů můžeme uvést tyto: variabilitu, motivační sílu, spolupráci, intuici, fantazii, pomoc při řešení problémů. Naopak do nevýhod patří správná organizace, která se ne vždy povede a je mnohdy obtížná.¹⁰⁶

Stavba projektu pomáhá odstranit izolovanost jednotlivých úkolů. Dává vychovatelce možnost jejich cíleného výběru a řazení tak, aby byly provázány navzájem i s ostatními výchovně vzdělávacími složkami a mimoškolním životem. Za klady projektů považujeme také jejich motivační sílu, blízkost logice života, přirozenost, užitečnost výsledků vzdělání a výchovy. Dále zaměstnávání a formování celé osobnosti, možnost kvalitní diferenciaci a individualizace výuky, podněcování fantazie a zajisté i intuice. Při řešení projektů se děti naučí spolupráci, diskutování, utváření názorů a hledání informací. Nesmíme opomenout, že práce na projektu má i mravní dimenzi. V ní se rozvíjí vnitřní kázeň, odpovědnost, tolerance, etické cítění vedoucího i vedeného, vychovatelky i dětí.¹⁰⁷

Projekty mívají ovšem i záporné výsledky. Nejsou totiž univerzálním lékem pro všechny situace výchovy. Vytvářejí velké nároky na vychovatelku z hlediska promyšlenosti, organizace a řízení. Jednoduchá není ani schopnost improvizace v rámci plánu nebo schopnost citlivě odhadnout křehkou hranici mezi spontaneitou a řízením. Kvalitně zvolené téma projektu poskytuje inspiraci k mnoha nejrůznějším úkolům a činnostem. Předpokladem realizace dobrého projektu je možnost do jisté míry volně zacházet s časem určeným pro výchovně vzdělávací činnost. Důležité proto je, aby vychovatelka byla zdatná v organizačních schopnostech, měla dobré znalosti ze všech oblastí, kterých se projekt dotýká a samozřejmě byla kvalitním pedagogem. Při realizaci projektu se tak učí nejen děti, ale i vychovatelé.¹⁰⁸

¹⁰⁵ Srov. BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Pracovní listy k výuce dramatické výchovy*. Prachatice: Svis, 2004.s. 27

¹⁰⁶ Srov. BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Pracovní listy k výuce dramatické výchovy*. Prachatice: Svis, 2004.s. 27

¹⁰⁶ Srov. HAZUKOVÁ, H.: *Výtvarná výchova v mateřské škole*. In: RAABE Vedení mateřské školy, únor 1998, D1.10, s. 25

¹⁰⁶ Srov. HAZUKOVÁ, H.: *Výtvarná výchova v mateřské škole*. In: RAABE Vedení mateřské školy, únor 1998, D1.10, s. 25

8.1 Pedagogické projektování

Východiskem plánu je situace zařízení, která je aktuální. Zajímá nás kam chce dospět, jak pokračovat. Podmínkou zařízení je dlouhodobější koncepce, které chce za daných podmínek realizovat. Důležitým předpokladem pedagogického plánování je znalost dokumentů. Účelné stanovení úkolů odstraňuje nahodilost a zajišťuje výchovné působení. Základním požadavkem plánování je využitelnost v praxi. Je třeba respektovat znaky jako jsou: kontinuita, cílevědomost, konkrétnost, přehlednost, komplexnost, konstruktivnost a kontrolovatelnost. Plány rozlišujeme na dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé. Dlouhodobé představují hlavní výchovně – vzdělávací úkoly a mají podobu ročního plánu. Střednědobí se zpracovávají na období jednoho týdne až měsíce a to pro konkrétní třídu či skupinu. Bývá v podobě integrovaného boku a zapadá do zastřešujícího tématu. Třídí cílové požadavky a stanovuje organizační formy. Učitel si musí uvědomit, čemu chce dítě naučit, jaké zkušenosti mu chce předat. Krátkodobým plánem je příprava na den, je promyšlená, rozpracovaná a stanovená na týdny nebo měsíce. Stará se o organizaci metody a prostředky ve vzdělávání.¹⁰⁹

S projektem je úzce spojena projektová metoda. Řadíme ji mezi metodu vyučovací. V rámci projektu jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování a získávání zkušeností. Zkušenosti nabírají v praktických činnostech a v experimentování. Za téma si pedagog často volí problémy ze životní reality či praktické činnosti vedoucí k nějakému výrobku. Není výjimkou, že dané projekty integrují různá témata. Pedagog využívá projektování k dosažení vytyčených výchovně vzdělávacích cílů. Své místo mají v projektu i samotní žáci. Jde o uspořádaný systém činností učitele a žáků. Dominantní roli učební aktivity zastupují děti a roli poradce (poradenská činnost) náleží učiteli. Aby byly jednotlivé činnosti tvořící projekt kompletní, musí mít jeho tvůrce dobře promyšlené metody a formy, které při praxi bude aplikovat. Tato metoda není jednoduchá, protože tvoří pevný ucelený systém různých činností. Metoda sjednocuje dílčí metody výuky a využívá pestrých forem práce. Je tedy vhodné ji charakterizovat určitými znaky. Vycházíme již z dříve definovaných znaků J. Valenty.¹¹⁰

¹⁰⁹ Srov. HÁJEK, B. , HOFBAUER, B. , HRDLIČKOVÁ, V. , PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 116

¹¹⁰ Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 37

Charakteristické znaky projektové metody:

- 1) Učební činnost, která směřuje k cíli. Je organizovaná. Podstatou je její realizace a výstup.
- 2) Činnost, kterou nelze zcela přesně krok za krokem naplánovat.
- 3) Od žáka vyžaduje jeho aktivitu a samostatnost.
- 4) V průběhu projektu lze reagovat na změny činností.
- 5) U Činnosti převažuje autoregulace.
- 6) Žák má odpovědnost za výsledek. Jedinec rozvíjí svou osobnost v teorii i v praxi.
- 7) Celková zkušenost motivuje k učení a rozvíjí sebepojetí. (Projektové činnosti zaměstnávají srdce, myšlení i ruce. ¹¹¹

Výchova k prosociálnosti je všechno, co má v sobě mravní pohnutky, souvisí zkrátka s dobrem. Projevuje se jako pomoc druhým pro potěšení duše, přičemž se nepřipouští žádné nepohodlí, které to s sebou přináší. Optimistická vize společnosti s prosociální výchovou počítá i do budoucna, a proto je na nás pedagogích, abychom se toho nelehkého úkolu zhostili. ¹¹²

¹¹¹ Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 38

¹¹² Srov. ROCHE OLIVAR, R. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana 1992.

8.2 Výtvarné projektování

Výtvarné činnosti se zajisté stávají součástí projektů. Projekty obohacují určité téma za pomoci různých činností. Výtvarná činnost ovšem často tvoří doplněk hlavnímu tématu. Pokud dáme dětem prostor, můžeme se dočkat vysoké výtvarné aktivity s přirozeným tokem myšlenek.¹¹³

Výtvarné projekty jsou často útvary se závažným myšlenkovým obsahem. Snaží se čerpat problematiku ze široka a sledovat více cest. Zajímají se tedy o téma z různých úhlů pohledu. Obraz, který vznikne, se snaží dostat k podstatě věci. Největším přínosem projektů je změna myšlení člověka. Účastníci procesu se dívají na svět z různých stran. Čím je téma projektu strukturovanější, tím jsou jeho myšlenky více srozumitelné. Východiskem prvního výtvarného projektu je výtvarná řada, která rozvíjí výtvarné podněty. Je důležité si uvědomit, že hloubku do námětu vkládá člověk. Při struktuře zpracování nelze vycházet z jednoho přístupu řešení projektu, neboť podstata tématu je pokaždé jiná. Každé téma si vyžaduje něco jiného. Souvislosti není možné opomenout, ale musíme je naopak odkrývat a přemýšlet o nich. Pokud by tomu tak nebylo, mohl by výtvarný projekt ztratit myšlenku a vzniknout chaos různých úhlů pohledu. Dále nelze jevy pouze popsat. Je nutné je rozvíjet výtvarnými prostředky a transformovat je do výtvarného umění. Jen tak je možné docílit u dítěte výtvarného myšlení a lépe porozumět jevům.¹¹⁴

Víme, že výtvarný projekt potřebuje řád a ten mu může dopřát jen učitel, který má kladný postoj ke světu a výtvarnu vůbec. Proto každý člověk, než pozná, jaké jsou meze výtvarného a pedagogického myšlení, musí poznat sebe sama. Vytvořit z výtvarného vnímání nástroj hlubšího poznání. Co se týče stavby výtvarného projektu, tak je těžké ho vymezit, je totiž závislý na současném uvažování učitele. Nejčastěji výtvarný projev vychází ze seznamování se zkoumanou skutečností nebo s výtvarným problémem. To je důvod, proč ze začátku učitel využívá smyslů, fotodokumentace, nebo odborných informací. Projektová výuka se realizuje v širších relacích. Projektové vyučování sahá do pedagogiky dvacátých a třicátých let. Bohužel tehdejší přístup k dětem a látce projektovému vyučování nepřál.¹¹⁵

Výtvarné projekty jsou jednou z variant utváření plánu činnosti, který dává smysl a umožňuje rozvíjet celou škálu žádoucích dispozic dětí.

¹¹³ *Informatorium*. Praha: Portál, 2006, roč. 8, č. 7.s. 12

¹¹⁴ Srov. ROESELVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997.s.29

¹¹⁵ Srov. ROESELVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997.s.30

Přínosy výtvarných projektů:

- Děti mohou ovlivnit výběr tématu projektu. Z toho vyplývá jeho otevřenost. Program činnosti není před prováděním projektu do všech podrobností pevně dán.
- Projekt je propojen s mimoškolní skutečností. Nevychází z náhradní skutečnosti, ale z prožitků dětí.
- Projekt plánuje vychovatelka a děti ve skupině.
- Projekt se vyznačuje zaměřením na dítě. Předpokládá se, že děti se na něm spolupodílejí. Pracují se zájmem a práce je baví.
- Projekty vedou k jasným výsledkům, na jejichž základě mohou děti získat nejen odpovídající poznatky a kvalifikaci, ale i odměnu, která z řešení vyplyne.
- Výsledek projektu má tvar skutečného příspěvku k řešení sledované problematiky. Je učivem směřujícím k dosažení cíle. Chce něco zhotovit, vytvořit, vykonat, vyzkoumat, zdokonalit, něčemu se naučit.
- V průběhu řešení projektu se velmi uplatňuje i sociální učení. Děti získávají nejen poznatky, zkušenosti a dovednosti, ale také volní a mravní vlastnosti a charakteristiky.¹¹⁶

V současnosti již existuje několik třídění projektů podle různých hledisek, např. :

Podle účelu:

- se snahou vtělit myšlenku do vnější formy, zkonstruovat určitou skutečnost (jak se dělají hrnky - kafáčky);
- cílící k estetické zkušenosti (pantomimizace obrazu);
- usilující rozřešit problém (proč lidé umisťují na některá místa sochy);
- vedoucí k získání dovednosti (zacházet se štětcem při kresbě a malbě).

Podle navrhovatele: spontánní, uměle připravené a mezityp

Podle místa konání: školní, domácí, oba typy na sebe vzájemně navazují

Podle rozsáhlosti: krátké a dlouhé nebo malé a velké

Podle počtu řešitelů: individuální, kolektivní nebo skupinové, třídní, celoškolní¹¹⁷

¹¹⁶ Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 45

¹¹⁷ Srov. Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s.

II. Praktická část

1 Projekty

Moje skupina se k sobě nechová navzájem zrovna nejlépe. Děti jsou na sebe zlé a často vznikají konflikty. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla vytvořit projekty, které mají vliv na prosociální chování dětí. Po provedení každého z projektů zhodnotím, jak realizace probíhala a jaký měla vliv na moji skupinu dětí.

V příloze jsou k dispozici fotografie z těchto projektů.

1. Projekt

Projekt Tři prasátka

(Postup)

Cíl: Podporovat pracovitost a vytrvalost

Motivace: Písni Tři prasátka

Téma: Tři prasátka

Pomůcky: kruhy, švihadlo, krepový papír, CD Tři čuníci, čtvrtka A4, smetana ke šlehání, prstové barvy, uši pro vlka,

Počet dětí: 24

Věk: 6-10 let

Čas: 30-45 minut

Organizace: frontální, skupinová, individuální

1. Úvod

Motivace

Pustím píseň tři prasátka

Seznámení s pohádkou a její rozbor. Vhodnými otázkami vedu děti k poznání, že v pohádce zvítězila píle a pracovitost nad pohodlností, dobro nad zlem a chytrost nad hloupostí.

- Z jakých materiálů si jednotlivá prasátka stavěla domeček?
- Kterému prasátku dala stavba jeho domečku nejvíce práce?
- Který domeček byl nejpevnější a proč?
- Jaký byl vlk (vlastnosti)?
- Jaké vlastnosti měla jednotlivá prasátka?
- Jak se prasátka zachránila před zlým vlkem?

Hra na prasátka a zlého vlka

Děti – prasátka se prochází v prostoru třídy, ozdobím jim hlavy páskou krepového papíru – jsou na procházce, vychovatelka říká říkanku. Na poslední verš říkanky „do domečku hned spěchala“ se děti – prasátka zaleknou vlka a běží se schovat do domečku. Prostor, kde je domeček, je ohraničen kruhy v rohu družiny.

Jedno dítě představuje vlka, který odpočívá na paloučku-má na hlavě nasazené uši.

(Na druhé straně třídy je palouček označen obrázkem natrhaným zeleným krepovým papírem.)

Na poslední verš říkanky rovněž vlk vybíhá a snaží se některé prasátko chytit. Dítě, které je chyceno ještě před domečkem, se promění v roli vlka a vlk se promění v roli prasátka a střídají se.

Hra se opakuje dle zájmu dětí.

Obměna

Pokud by hra byla pro děti zdlouhavá, můžeme ji zkrátit následujícím způsobem – které prasátko vlk chytí, stává se také vlkem a v dalším kole chytají prasátka vlci dva, tři...Hra končí, když jsou všechna prasátka chycena a zbývají jen vlci.

Říkanka k pohybové hře- viz. Příloha č. 2

2. Hlavní část

Výtvarná hra

Připomenutí písně 3 čuníci. V písni jdou prasátka do světa cestou necestou a my si takové cesty společně vytvoříme. Děti usadím ke stolu a jejich úkolem bude na formát A4 namalovat cesty technikou zvanou **šlehačková malba**:

Vezmeme si papír, do menší misky nalijeme asi 2 lžice šlehačky. Šlehačku nakapeme na papír, vezmeme si libovolnou prstovou barvu a prstem zanecháváme barevnou stopu ve šlehačkových skvrnách. Po skončení zapouštění si vyrobíme špachtli z papíru a několikrát jí v libovolných místech roztáhneme po papíře. Šlehačka nám umožní nerovnoměrné zapíjení barvy a zajímavý efekt. Po zaschnutí je možné vzniklý produkt různě využít. Jedna z možností je nalepení na různobarevný papírový podklad. Hra je výborná pro rozvoj pozorování, koncentrace, představivosti, jemné motoriky a zajisté i komunikačních dovedností.¹¹⁸

3. Závěr

Zpíváme píseň 3 čuníci s CD. Píseň doplňujeme pohyby, které předvádím.

¹¹⁸ KOVÁŘOVÁ, Irena. *Výtvarné hrátky pro nejmenší děti*. České Budějovice: Protisk, 2004. s. 19.

Shrnutí

Děti tento projekt zaujal. Pohádku o třech prasátkách znaly již z mateřské školy a proto jsem s ní mohli dobře pracovat. Otázky zodpovídaly správně, hru jsme si zahráli i s obměnou. Ve družině bylo přátelské a hravé prostředí. Do hry se natolik vžily, že jsem je občas musela napomenout za hlučnost.

Při výtvarné hře se nám podařilo vytvořit velký nepořádek, ale vše potlačila radost z nové techniky, která nadchla jak děti, tak mě. Přistihla jsem se, že mám také chuť zanechat ve šlehačce svou stopu. Děti používaly veselé jarní barvy. S výsledkem jsme byly všichni spokojeni. Závěr zakončený písni byl hezkou tečkou za povedeným projektem.

2. Projekt

Projekt pejsek a kočička

(Postup)

Cíl: Rozvoj citlivosti ve skupině, uvědomění si skutečností, rozvoj fantazie

Motivace: Příběhy o Pejskovi a Kočičce

Téma: Pejsek a kočička

Pomůcky: ozvučná dřívka, bílý a černý papír velikosti A4, bílé a černé pastelky, peříčko, relaxační CD Roland Sante – Vyrovnanost,

Počet dětí: 24

Věk: 6 – 10 let

Čas: 30–45 minut

Organizace: frontální, skupinová, individuální

1.Úvod

Motivace

Pár větami si připomeneme některé příběhy pejska o kočičky (Jak pejsek a kočička myli podlahu, Jak pejsek a kočička pekli dort...).

Rozehřívací cvičení

Říkám dětem slovní spojení, která mě právě napadnou a objevuje se v nich černá a bílá. Honička na černé a bílé. Každá skupina je na jedné straně místnosti. Záleží na pozornosti, kterou barvu řeknu.

Uvolňovací cvičení

Skupina se pohybuje po prostoru – reaguje na moje pokyny ozvučnými dřívky. Pantomimicky ztvárňují chytrého člověka, hloupého. Měsíc, slunce. Černou, bílou

2. Hlavní část

Výtvarná hra – u stolu

Holky – kočky, nakreslí na černý papír věci, které jsou bílé.

Kluci – psi, nakreslí na bílý papír věci, které jsou černé

Soustředovací cvičení

Leh, relaxační hudba, zkuste si představit, že celý svět okolo vás je černý nebo bílý. Lidé, věci, vše...Nic mezi tím, žádná jiná barva. Ten svět Vás obklopuje, žijete v něm...Pomalé probuzení.

3. Závěr

Komunitní kruh

Mluvíme o svých pocitech, jak vám v takovém světě bylo? Posílám peříčko po kruhu, kdo chce, může něco říct. Dovedu děti k tomu, že rozdílné věci a rozdílní lidé na světě musí být a že svět by byl nudný, kdybychom bylo vše stejné. Nic není jenom černé nebo bílé. Každý jsme originál.

Svůj život máme možnost ovlivnit, ale jsou věci, které máme na světě dané, neměnné a mnohdy je to určitě i dobře. Žijeme ve světě, kde jsme každý jiný a je to dobře. Každý se chová v určité situaci jinak. Jde o to se sladit a žít harmonickým životem po boku ostatních lidí.

Shrnutí

Příběh pejska a kočky také velice dobře znají. Pozornost při první hře je individuální, někdo zareaguje hned, jiný později. U uvolňovacího cvičení mě překvapilo, na co všechno přišly. Velice dobře zafungovala jejich fantazie. Výtvarná hra děti bavila, ale nelíbilo se mi, že od sebe děti obkreslovaly a měly podobné obrázky. Příště bych to vyřešilo rozmístěním dětí po třídě. Uvolňovací cvičení bylo příjemné, donutilo děti zamyslet a poté mluvit o svých pocitech. Většinou se děti vyjadřovaly podobně. Mnou popisovaný svět by samozřejmě nechtěly. Myslím si, že by je to normálně ani nenapadlo, ale tento projekt je přiměl k zamyšlení.

3. Projekt

Projekt Z deníku kocoura Modroočka

(Postup)

Cíl: Posilovat vztah zvířat a lidí

Motivace: Klubíčky

Téma: Z deníku kocoura Modroočka

Pomůcky: kniha, klubíčka, prstové barvy, čtvrtka A2

Počet dětí: 24

Věk: 6-10 let

Čas: 30 – 45 minut

Organizace: Volný pohyb po prostoru

1. Úvod:

Motivace

Předem připravená místnost vyzdobená klubíčky, klubíčkový svět. Děti přijdou a posadí se do kruhu.

Slovní asociace: Na klubíčko, které je uprostřed kruhu, vzpomínky spjaté s klubíčkem.

2. Hlavní část

Co vás napadá, když vidíte klubíčka?

S jedním takovým klubíčkem si hrál například kocour modroočko. Něco Vám o něm přečtu.

Přečtu první příběh...Myslíte, že tato kniha ukazuje, jak nás zvířata vidí? Myslíte si, že rozumíte zvířatům? Mnohdy se o to snažíme, máme je rádi a chtěli bychom vědět, co si myslí, že? Já si Vás teď vyzkouším. Zkuste mi přeložit do lidské řeči např. slova:

- dvojnožec,
- má holé tlapky,
- dřevo, co jsou na něm vousky,
- černý drápek, který nedrápe jen šustí a skřípe,
- to bílé na čem píše,
- to velké měkké, co v tom dvojnožec odpočívá.

(Pokračuji v četbě – druhý příběh Večer se zelenočkou.)

Diskuse

Líbil se Vám tento příběh? Je to dobré chování ke zvířátkům? Proto si myslím, že bychom se o zvířátka měli hezky starat. Oni vnímají, vnímají, jak se k nim chováme, jenom nemohou mluvit, aby nám to řekly. Proto se k nim podle toho budeme chovat.

Výtvarná hra

Prstomalba, za pomoci prstů vytvoříme jedno velké klubko. Skupinová práce všech dětí.

Nejdříve si připravíme vlhký a suchý hadřík na otírání prstů a na noviny položíme čtvrtku A3. Dítě necháme prstovými barvami dělat stopy po ploše. Respektujeme libovolný výběr barev i zaplnění plochy. Z výrobku, který děti vytvoří, můžeme vystříhat různé motivy a dále s nimi pracovat.

3. Závěr

Sociogram

Ve vzduchu si posíláme klubíčko, kdo drží klubíčko v ruce, řekne, jestli se někdy zachoval špatně ke zvířeti a nyní ho to mrzí. vybereme pak jednu nit, tu přidržíme, ostatní pustíme, vznikne jeden společný klubíčkový obrazec. Děkuji za spolupráci...

Shrnutí

Tento projekt se zdařil. Na děti příběh setkání se Zelenoočkou velice zapůsobil a začaly vyprávět, kdy se oni nezachovaly hezky. Tahaly zvířátka, šláply na ně... Myslím si, že je to mrzelo. Celý příběh je donutil k zamyšlení, což bylo účelem. Doufám, že od teď budou ke zvířatům vnímavější a citlivější. Při prstomalbě byly děti nadšené a nechtěly přestat, zároveň se naučili vhodným kombinacím barev. Na závěr nám z klubíčkového obrazce vznikl svět. Takový svět, ve kterém hrají zvířata důležitou úlohu v životě člověka.

4. Projekt

Projekt Trpaslíci (Postup)

Cíl: Procvičovat skupinovou spolupráci a citlivost, rozvíjet schopnost lépe se vyjadřovat

Téma: Trpaslíci

Motivace: Rozhovor

Pomůcky: medailonky, tužky, šátek, papíry, pastelky, provázek

Počet dětí: 24

Věk: 6-10 let

Čas: 30 – 45 minut

Organizace: Volný pohyb po prostoru

1. Úvod

Motivace

Znáte nějakého trpaslíka? Jaké je jeho jméno? Jak vypadá? V jaké vystupují pohádce?

Rozehřívací cvičení

- na koberci, vedoucí volá v nepravidelných intervalech jména a pro ostatní se v ten okamžik stává úkolem dotknout se dítěte s daným jménem a držet se ho.

Uvolňovací cvičení

Co o mě víš? Rozhovor s kamarádem ve dvojici. Dvojice určím náhodně. Vzájemné sblížení na koberci. Zapamatuj si co nejvíce informací o svém kamarádovi a představ ho ostatním v kruhu.

Hmatová etuda

Děti sedí v kruhu na koberci a nejprve si jeden po druhém prohlédnou a osahají vlasy svých kamarádů. Poté se s očima zavázanýma šátkem snaží poznat, o koho jde pouze podle vlasů. Děti si samozřejmě vyměňují místa. Vždy musí říct kamarádovo jméno.

2. Hlavní část

Znáte 7 trpaslíků? Určitě ano a víte, jak se všichni jmenují? Je to Štístko, Šmudla, Rejpal, Kejchal, Dřímál, Stydlín, Prófa. Jejich jména jsou odvozená od jejich povahových rysů, vlastností. Vysvětlíme si je. Zamyslete se nad tím, jak byste se asi jmenovaly vy?

Výtvarná hra

U stolu, kresba svého vymyšleného jména na medailonek. Poté si ho pověsíme na krk.

Soustředovací cvičení

Rytmická hra v kruhu na židličkách na koberci. Hráči vytleskávají rytmus – takt s pauzami, po jeho zvládnutí říkají v pauzách svoje vymyšlené jméno a nové jméno svého kamaráda. Nyní Vás poprosím o ohleduplnost.

Jedno dítě zůstane sedět na židli, druhé si sedne pod něj, Poté se vymění.

Jeden z dvojice dostane list papíru. Na jednu půlku napíše plus, na druhou mínus, navzájem si píše na záda kladné a záporné vlastnosti. Pokusíme se opravdu zamyslet a nepsat nic vulgárního.

Diskuse

Pokud děti chtějí, mohou nám ke svému listu papíru něco říci popřípadě přečíst.

3. Závěr

Sebereflexe

Nikdo z nás si své jméno nevybírám. Myslím si, že pokud se hezky řekne, může být každé jméno krásné. Každé jméno má mnoho podob a proto prosím, říkejme si hezky...

Shrnutí

Při uvolňovacím cvičení nebyly některé děti spokojené s mnou zvoleným partnerem a až na jednoho se všichni zúčastnily. Neúčastnila se pouze jedna dívka, která se velice často nafukuje, a tak tomu bylo i v tomto případě. Děti ji daly najevo, že se jim to nelíbí a další hry se již zúčastnila. Hmatová etuda mněla veliký úspěch a překvapilo mne, jak se dobře děti znají. Při vymýšlení jmen byly děti vynalézavé, medailonky originální. Velké množství dětí mi chtělo svůj papírek číst. Některé jsme museli kvůli nedostatku času odložit na druhý den. Stalo se, že mladší děti nepochopily, co jsem měla na mysli a psaly, co se jim na dětech líbí vzhledově. Jak vypadají, co mají na sobě...Doufám, že tomu již porozuměly.

5. Projekt

O neposlušných kůzlátkách

(Postup)

Cíl: Uvědomovat si možnost nebezpečí, poslouchat se vyplatí

Téma: O neposlušných kůzlatech

Motivace: Příběhem

Pomůcky: krabice, čepičky, bubínek, peříčko, křídly

Počet dětí: 24

Věk: 6-10 let

Čas: 30-45 minut

Organizace: Volný pohyb po prostoru

1. Úvod

Motivace

Všichni jistě znáte pohádku o neposlušných kůzlátkách. Krátce povyprávím. Kůzlátka jsou sami doma a slibují mamince, že neotevřou. Jak to vypadá u vás, když jste sami doma? Když jsme doma, děláme si, co chceme, že?

2. Hlavní část

Hra – jsme sami doma, přišli maminka, tatínek

Hra – Kůzlátka domů, obdoba škatulat

Potom ale přišel vlk, před kterým je maminka varovala.

Pohybová hra : Pozor na vlka, jedno dítě je vlk – dostane čepici, ostatní děti – kůzlata. Koho vlk chytí, je snědený. Každé chycené dítě se musí chytit vlka za pas. Čím více kůzlat vlk sežere, tím obtížněji se pohybuje. Děti by měly dodržet pravidlo neporušení řady za vlkem.

Relaxace

Převedený unavený vlk leží na zemi a odpočívá

Výtvarná hra

Vytvoříme z krabice vlčí břicho – stísněný, tmavý prostor, kde si děti vyzkoušejí zvládnout strach z nepříjemného prostředí

Reflexe :

Komunitní kruh. Posílám peříčko. Jak Vám tam bylo? Jak jste se cítili?

3. Závěr

Právě jsme si ověřili, že neposlouchat se nevyplácí a proto se podle toho chovejme. A každý špatný čin je po zásluze potrestán.

Shrnutí

Pohádka byla opět dobře známá. Když jsou kůzlátka doma s maminkou – se mnou, jsou hodná, každý se učí, čte, maluje...Ale jakmile se vzdálí, začne strašný křik. Je to, to, co jsem od dětí očekávala. Chtěla jsem střídat klidovou a rušnou činnost. Ovšem vzhledem k veliké hlučnosti jsem je střídala častěji než jsem předpokládala. Pohybová hra probíhala podle předpokladu dobře, relaxace také. Děti, unavené po hře, ji přivítaly. Při malování křídami na břicho jsem nedokázala odhadnout průběh výtvarné techniky. V zápalu práce se některé děti ve třídě doslova vyválely, křída byla zkrátka všude. Ale výsledek, jak tomu již bývá byl dobrý. Každý si chtěl vyzkoušet vlézt do břicha. Děti to braly spíše s nadsázkou a jako legraci, ale nevadí. Myslím si, že kdybych udělala to samé v mateřské škole, málo kdo by se odvážil vlézt do břicha. Tyto děti jsou již zkrátka vyzrálejší. Určitě jim došlo, že poslouchat se nevyplácí a poznají to jistě ještě mnohokrát, ale taková legrace to už nebude.

6. Projekt

Projekt S kohoutkem a slepičkou

(Postup)

Cíl: Domluvit se na společném řešení, chovat se ohleduplně, projevovat se tvořivě, rozvíjet manipulační dovednosti

Motivace: Příběhem o pomoci hodné slepičky pyšnému kohoutkovi

Téma: S kohoutkem a slepičkou

Pomůcky: zmačkané papíry, balené čokoládky, CD Tancovala žížala. Kolíky, bubínek

Počet dětí: 24

Věk: 6-10 let

Čas: 30-45 min

Organizace: Volný pohyb po prostoru

1. Úvod

Motivace

Vyprávění, jak to s kohoutkem a slepičkou bylo.

2. Hlavní činnost

Rozhovor

Dialog rozvíjený otázkami:

- Jak byste se zachovali na místě kohoutka nebo slepičky?
- Kým byste chtěli v tomto příběhu být a proč?
- Kdo slepičce nepomohl, kdo ano a proč?
- Popište pocity kohoutka a slepičky? (strach, únava, hanba, bolest)
- Jaká byla slepička? (hodná, trpělivá, poctivá, starostlivá)
- Proč slepička kohoutkovi pomohla? (měla ho ráda)
- Čím pomohla slepička kohoutkovi?
- Jak přinesla slepička vodu kohoutkovi?

Výtvarná hra

Mačkáme papírky – drobečky

Hra na slepičky

Sbíráme zmačkané papírky – drobečky po koberci kolíky – zobáčky. Pustím hudbu s CD Žížala, aby se slepičkám lépe sbíralo.

Narativní pantomima

Vyprávím a k tomu ťukám na bubínek. Děti na něj reagují.

- Pomalé bubnování (slepička s kohoutkem hrabou nožkama, hledají zrníčka – hlava skloněná k zemi, opatrně našlapují, kdákají, kokrhají)
- Jedna velká rána (kohoutkovi zaskočilo – leží na zádech, nožky má nahoře)
- Rychlé bubnování (slepička má strach, běhá, mává křídélky, shání pomoc pro kohoutka, je zadýchaná)

Hra pro posílení prosociálního chování

V družině jsem rozmístila na různá místa čokolády

Vaším úkolem bude je najít. Není jich ale dost pro všechny, proto smí najít jen jednu čokoládu

komu se to podaří, posadí se do kruhu a nebude ji rozbalovat, ale počká, až se všichni usadí.

Pustím Vám k tomu písničku a až skončí, všichni budou sedět.

Kdo čokoládu nenajde, nevádí, nějak to určitě vyřešíme.

Na někoho nevyšla čokoláda, máte nějaký nápad ?

Co udělat, aby každý ochutnal? Předvedete mi to?

3. Závěr

Děti se rozdělí s kamarády, Jsem ráda, že jste se nezachovaly jako kohoutek a hezky se rozdělily.

Shrnutí

Hravou formou jsem dětem přiblížila jak to s tou slepičkou a kohoutkem bylo. Děti vše předváděly bez problémů. Jsem ráda, že na rozdělení se s kamarádem přišly sami děti a kupodivu jim to nedělalo žádný problém. Mile mě překvapily. Doteď mi připomínají každou chvíli, že se nechovají jako kohoutek.

3. Projekt

Popelka

(Postup)

Cíl: Vzájemná spolupráce, diskuse a formulace názorů, rozlišení dobra a zla

Motivace: Vyslechnutí pohádky O Popelce

Téma: Popelka

Pomůcky: píseň Tři oříšky, kniha pohádek, těstoviny, čtvrtky A4, klovatina, krupice, tempera, různé druhy potravin, obrázky dokreslující dějovou linii

Počet dětí: 24

Věk: 6-10 let

Čas: 30-45 minut

Organizace: frontální, skupinová, individuální

1. Úvod

Motivace

Vyslechnutí pohádky O Popelce- rozlišení dobrých a špatných vlastností, chovejme se k sobě hezky.

2. Hlavní část

Komunitní kruh

Kdo bydlel s Popelkou v domě?, Kdo bydlí u mě doma? (děti vypráví o své rodině)

Sestra ani matka se nechovaly k Popelce hezky. Mohly ji říci o pomoc jinak?

Hra „Popletené obrázky“

Děti chronologicky seřazují obrázky podle děje pohádky.

Hra „Popelka přebírá hrách“

Děti třídí různé druhy těstovin.

Výtvarná hra:

Vystříhneme šaty z papíru, natřeme je klovatinou a posypeme krupicí. Následně na ně malujeme temperou.

3. Závěr:

Poznávání potravin podle chuti (Svatební hostina Popelky)

Děti poznávají různé druhy potravin se zavázanýma očima.

Shrnutí:

Tento projekt měl svůj záměr, zpracoval jsem ho podle zájmu naší skupiny. Zaměřila jsem ho na prožitek dětí. Děti si mohly sami vyzkoušet některé části pohádky, které zažívala Popelka. Se seřazováním chronologického děje pohádky neměly děti problémy. Pohádku bezpečně poznaly. Tento projekt vnímám pozitivně, jako zdařilý.

4. Projekt

Honzíkova cesta

(Postup)

Cíl: Nedělej druhým, co sám nemáš rád.

Motivace: Četba příběhu „Na cestě s obědem“

Téma: Honzíkova cesta

Pomůcky: kuličky, lepící barevná páska, čtvrtka A4, tempery, krabice (velkost papíru A4)

Počet dětí: 24

Věk: 6-10 let

Čas: 30-45 minut

Organizace: frontální, skupinová, individuální

1. Úvod:

Motivace

Ukázka duhové kuličky, vyprávění příběhu o kuličce, Kdyby byla kouzelná, co byste si přáli?

2. Hlavní část:

Hra „Na kuličky“

Na koberec nalepím barevnou lepící pásku a děti se k ní musí kuličkou co nejvíce přiblížit.

Diskuse:

Líbilo se Vám chování Ferdy? Myslíte si, že se Honzíkovi kulička vrátí?

Výtvarná hra:

Malba s kuličkou

Kuličku obalíme v barvě a vložíme ji do krabice, ve které je na dně položená čtvrtka. Krabici posouváme tak, aby zanechávala kulička na papíře barevné stopy. Barvu na kuličce několikrát střídáme.

3. Závěr:

Komunitní kruh

Na konec kuličku Honzíkovi přinesli Ferdovi kamarádi, protože se jim nelíbilo, jak se k Honzíkovi choval. Když se někdo nechová hezky, nikdo si s ním nechce hrát. Proto si vždy uvědomte, zda to, co chcete udělat ostatní, by se líbilo Vám samotným.

Shrnutí:

Veškerých činností se děti zúčastňovaly s nadšením, pracovaly jak individuálně, tak kolektivně. Děti reagovaly na ztrátu Honzíkovy kuličky negativně a přidávaly příběhy o tom, co jim někdy ztratilo. Malba kuličkou byla pro ně velkým zážitkem a pobavením.

5. Projekt

Ferda Mravenec

(Postup)

Cíl: Podpora skupinové spolupráce, seznámení s životem mravenců- poznávací oblast,

Motivace: Vyprávění o mravencích

Téma: Ferda Mravenec

Pomůcky: obrázky mravenců a mraveniště, bonbóny, larva z látky + provázek, obruče, píseň

Mravenčí ukolébavka, špejle, hřebíček

Počet dětí: 24

Věk: 6-10 let

Čas: 30-45 minut

Organizace: frontální, skupinová, individuální

1. Úvod:

Motivace

Vyprávění o mravencích, ukázka mravence a mraveniště.

2. Hlavní část

Výtvarná hra

Rozdělení dětí podle pohlaví a někde v prostoru každá skupina udělá své mraveniště za pomoci špejlí. Do mraveniště si umístíme mravence z hřebíčku. Navzájem si výtvary ukážeme.

Hra „Na královnu“

Sedíme v kruhu, ve skupině vyberu královnu, která dostane korunu a půjde za dveře. My ostatní schováme kartičku s bonbónem a královna jí musí najít. Královny obměňujeme.

Hra „Na mravence“

Z látky vytvoříme larvu, kterou někam schováme. Kdo ji uvidí, nic neříká, pouze udělá z prstů na hlavě tykadla a posadí se do kruhu. Hru několikrát zopakujeme.

Hra „Na mravenčí komůrky“

Vyznačím část plochy- mraveniště, kde umístím obruče- domečky. Za doprovodu říkanky chodí děti po prostoru. Až skončí říkanka, mravenci se běží schovat do domečků. Obručí je záměrně méně než dětí, někteří mravenci si tak musí udělat společné domečky.

Říkanka Mravenci- viz. Příloha č. 4

3. Závěr:

A proto, že brzy přijde zima, se mravenci zavrtají hluboko do mraveniště a spí.

Relaxace- CD Mravenčí ukolébavka

Shrnutí:

Při vyprávění o životě mravenců mě překvapilo, jak se děti soustředily, co vědí, měly bujnou fantazii. Říkanku s pohybem se naučily poměrně rychle a chtěly toto cvičení několikrát zopakovat. Z této činnosti mám příjemný pocit. Domnívám se, že tento den děti získaly spoustu dovedností a poznatků.

6. Projekt

Křemílek a Vochomůrka

(Postup)

Cíl: Chovat se a jednat na základě vlastních pohnutek a zároveň s ohledem na druhé

Motivace: Poslech pohádky- Jak museli louskat ořechy

Téma: Křemílek a Vochomůrka

Pomůcky: zelený krepový papír, obrázek Křemílka a Vochomůrky, píseň Z mechu a kapradí

Počet dětí: 24

Věk: 6-10 let

Čas: 30-45 minut

Organizace: frontální, skupinová, individuální

1. Úvod

Motivace

Poslech pohádky- Jak museli louskat ořechy (zastavení před rozuzlením pohádky).

Povídání: Co udělal Pizzizubka, aby mu skřítkci neutekli?

Nalepím na žebřiny obrázek Křemílka a Vochomůrky.

2. Hlavní část:

Výtvarná hra

Vytvoření větvíčkového vězení. Děti postupně před obrázek natahují pruhy zeleného krepového papíru- mříže.

Komunitní kruh

Jak se asi v takovém vězení cítili?, Vedu děti k empatii, vcítění = špatné jednání Pizzizubky.

Skupinová spolupráce

Děti musí vymyslet konec příběhu, jak by Křemílek a Vochomůrku mohli vysvobodit. Příběh sepíší na papír a následně přečtou.

Poslech pohádky- Jak to dopadlo

Podařilo se někomu správně dokončit konec příběhu?

Vysvobození Křemílka a Vochomůrky z vězení.

3. Závěr

Relaxace

Po vysvobození ze zajetí, se Křemílek a Vochomůrka uložili ke spánku ve své Pařezové chaloupce.

Melodie písně Z mechu a kapradí- relaxace

Shrnutí

Zvolené téma bylo pro děti zajímavé. Skupinové činnosti byly organizačně dobře zvládnuté. Děti s nadšením vymýšlely možnosti, jak skřítky zachránit. Melodii z této pohádky si ještě dlouho prozpěvovaly.

2 Reflexe provedených projektů

Celkově se domnívám, že byly projekty povedené, s dětmi je nedělám často, ale když už, tak mají úspěch.

Dělat projekty ve školní družině je docela náročné. Jak časově, tak prostorově. Děti se mi často v družině střídají, mají různé kroužky, dělené hodiny, každý odchází jinak domů. Prostory nejsou uzpůsobené na pohybové hry. Na ty je dobré se přesunout do tělocvičny, což ale vždy časově také není možné. Co se týče výtvarných činností, jsou na ně děti zvyklé. Pravidelně něco tvoříme. Nové byly pouze techniky, které jsem s dětmi dělala poprvé. Jak prstomalba, tak malba šlehačkou jsou techniky netradiční a tudíž zajímavé. Pro nás tedy určitě byly. Dále jsme čmáraly křídami na obrovskou krabici, což byl zase neobvyklý materiál. Kresba bílou a černou pastelkou nám zase hezky ukázala kontrasty. Pohádky, které se objevovaly v projektech děti dobře znaly. Byl to dokonce můj cíl. Chtěla jsem, aby je znaly pouze si je oprášily a mohly jsme s nimi pracovat. Při provádění posledního

Projektu mi nebylo moc dobře, měla jsem teplotu. Poprosila jsem děti o ohleduplnost a překvapilo mě, jak hezky zareagovaly. Celý den, jsem nemusela zvýšit hlas, třída byla uklizená jako nikdy a ptaly se mě, jestli nechci s něčím pomoci. Věřím, že by se snažili chovat ohleduplně i před projekty na podporu prosociálního chování. Ale co když ne. Co když jim to došlo až vlivem projektu. Každý by měl mít již od narození určité sociální cítění. Musíme ho v dětech podporovat. A proto jsem je chvalila a chvalila a chvalila. Opravdu mi jejich chování v té chvíli pomohlo. Účel byl splněn, myslím si, že ví, co to znamená prosociálně se chovat. Teď jen zbývá to těžší, aby to i realizovali.

3 Ukázka projektu

Práce s pohádkou a její dramatizace je velmi dobrým prostředkem, jak u dětí rozvíjet fantazii, představivost, kooperaci i samostatné uvažování. Rozmanitá nabídka dramatických her nabízí dětem velký prostor k seberealizaci a rozvíjení fantazie, která je v dětském věku nedílnou součástí vývoje dětské osobnosti.

Seznamovací hra

Vhodné jak pro malou, tak i větší skupinu dětí. Děti se posadí po obvodu kruhu a postupně se představí – „Já jsem Alena z pohádky O Smolíčkovi a v pohádce se mi líbí jelen“. Poté, co se děti vzájemně představí, si zahrají hru s názvem „Místo po mé pravé ruce“. Určíme nějaké dítě (např. Lucii), které začne říkat „místo po mé pravé ruce je volné a přeji si, aby si ke mně přisedl Jirka, kterému se líbí Smolíček“. Jirka vstane a sedne si vedle Lucie po její pravé ruce. Pak pokračuje Jirka: „místo po mé pravé ruce je volné a přeji si, aby si ke mně přisedla Anička, které se líbí Smolíček.“ Hra takto pokračuje, dokud se nevystřídají všechny děti.

Čtení pohádky O Smolíčkovi

Pohádka o Smolíčkovi Pacholíčkovi

Byl jednou jeden malý chlapec, který žil v lese u zlatoparohatého jelena. Jmenoval se Smolíček. Jelen se o něj hezky staral a chránil ho před různými nástrahami. Celý den na svém hřbetě vozil Smolíčka po lese. Chlapec se krmil lesním ovocem, nejraději měl jahůdky, a hrál si s lesními zvířátky... Jednoho dne se však jelen musel vydat hledat nové pastviny daleko od domova. Smolíček musel zůstat doma sám. „Počkej na mě Smolíčku a nikomu neotvírej,“ přikazoval mu jelen každé ráno. Smolíček si chvíli sám hrál, ale pak mu začala být dlouhá chvíle. Tu najednou uslyšel šramot a nějaké hlásky...

Pomoz Smolíčkovi vybavit jeho světličku

Této hry se může účastnit 15 až 20 dětí. Paní učitelka určí prostor, ve kterém bude Smolíčkova světlička. Následně vyzve děti, aby do domečku přinesly jakoukoli věc a řekly, proč by měla ve světličce být např.: „já nesu Smolíčkovi do světličky květiny, aby to tu měl voňavé.“ Pokračuje další dítě, dokud se děti všechny nevystřídají.

Zapamatuj si co nejvíce předmětů

Tuto hru je možno hrát i s velkým počtem dětí tj. 15 až 20. Děti si sami vybaví Smolíčkovu světničku. Na výzdobu a vybavení použijí cokoli, co budou chtít (stolek, nádobí, židle, květiny, prostírání apod.). Potom si vybavení domečku pozorně prohlédnou a učitelka je vyzve, aby odešly za dveře. Poté schová tři až šest předmětů ze Smolíčkova domečku. Děti po návratu musejí uhodnout, které předměty ze světničky zmizely. Aby se zapojily všechny děti, může učitelka rozdat dětem papír a pastelky a ony věci, které z domečku zmizely, nakreslí.

Co by se stalo, kdyby

Hru je možné hrát s deseti a více dětmi. Děti si sednou po obvodu kruhu a paní učitelka se jich zeptá, co špatného by se mohlo stát Smolíčkovi v jeho světničce. Děti pak mohou odpovědět pantomimicky anebo verbální odpovědí např. „Smolíčkovi by se v jeho světničce mohlo přihodit to, že by otevřel Jeskyňkám a ony by ho mohli odnést k sobě do jeskyně“. Hra probíhá do té doby, dokud se všechny děti v kruhu nevystřídají.

Říkanka „Smolíček a Jeskyňky“

Vhodné jak pro malou tak i velkou skupinu dětí. Děti se naučí říkanku „Smolíček a Jeskyňky“. Tuto říkanku pak mohou děti sehrát jako scénku, kdy jedna část dětí bude představovat dialog Smolíčka a druhá zase Jeskyněk.

Smolíček a Jeskyňky

František Hrubín – viz příloha č. 3

Slet Jezinek

Počet dětí 15 až 20. Děti představují Jezinky a chodí po prostoru. Paní učitelka jim dává pokyny „pomalu, rychle, stop“. Děti se řídí jejími pokyny a přitom musí dbát na to, aby do nikoho nenarazily.

Najdi svoji přítelkyni Jezinku

Vhodné pro 10 a více dětí. Děti stojí po obvodu kruhu a představují Jezinky. Přitom se snaží očním kontaktem najít jinou Jezinku. Když se očima domluví, tak si vymění místo a hledají jinou Jezinku, se kterou by se mohly zkontaktovat.

Přemlouvání

Vhodné pro 5 dětí 1 Smolíček a 4 Jezinky. Je možné vytvořit více skupin. Jedno dítě představující Smolíčka je ve své světničce. Další 4 dětí, které ztvárňují Jezinky, se snaží Smolíčka přemluvit, aby je pustil do světničky. Děti v roli Jezinek mohou používat různé prostředky k přemlouvání (sliby, výhrůžky, přemlouvání apod.). Jestli je Smolíček pustí do světničky, je pouze na něm.

Na opaky

Velice oblíbená hra, kterou lze hrát s neomezeným počtem dětí. Děti stojí po obvodu kruhu a házejí si míč. Před tím, než ho hodí, řeknou nějakou lež z pohádky „O Smolíčkovi“, např. „Smolíček žil s veverkou“. Ten, komu míč hodí, pak odpovídá „to není pravda, Smolíček žil s jelenem se zlatými parohy“ a pak řekne opět nějakou lež z pohádky a hází míč dál.

Ochrana lesa

Vhodné pro 10 a více dětí. Děti představují stromy a chodí po prostoru za doprovodu hudby. Učitelka určí jedno nebo více dětí, které budou představovat Smolíčka. Děti (stromy) pak mají za úkol chránit Smolíčka tím, že kolem něj udělají ochranný kruh. Kruh musí být kolem každého Smolíčka zvlášť.

Na lesníka

Tuto hru můžeme hrát s 10 a více dětmi : Předem určíme jedno dítě, které bude představovat lesníka a zbytek dětí pak stromy. Děti (stromy) pak chodí volně prostorem a na předem určený signál se zastaví. Dítě (lesník) pak přesadí les tak, aby se mu líbil (vykope, přenese, zaliže, přesadí, narovná atd.). Takto upravený les pak využijeme k následující hře.

Jelen hledá Smolíčka

Tuto sluchovou hru může hrát 10 a více dětí. Děti (stromy) stále stojí v celém prostoru. Učitelka určí jedno dítě, které bude Smolíček, a druhé, které bude jelen. Každý z nich se postaví na jednu stranu lesa a oba mají zavázané oči. Navzájem na sebe volají a snaží se poslepu přes les dostat oba k sobě a setkat se někde uprostřed lesa. Děti v rolích jelena a Smolíčka můžeme prostřídat.

Na pytláka a lesníka

Opět velmi oblíbená hra, které se může zúčastnit neomezený počet dětí. Učitelka určí jedno dítě, které bude lesník, a to půjde za dveře. Ostatní děti si pak mezi sebou zvolí pytláka, nebo ho zvolí učitelka. Potom všechny děti, které představují zvířátka, chodí po prostoru (včetně pytláka), který je nenápadně píchá prstem (koho píchne, ten padá k zemi). Úkolem lesníka, který byl za dveřmi, je poznat co nejdříve mezi dětmi pytláka.

Vedoucí Jezinka

Počet dětí v této hře je neomezen. Jedno dítě odejde za dveře. Děti, které stojí po obvodu kruhu, si mezi sebou zvolí jedno, které bude představovat vedoucí Jezinku. Jedno dítě odejde za dveře. Vedoucí Jezinka pak bude předvádět různé pohyby a ostatní děti je budou po ní opakovat. Úkolem dítěte, které bylo za dveřmi je určit, které dítě je vedoucí Jezinka.

Závěr

Pohádka „O Smolíčkovi” je u nás mezi dětmi velice oblíbená a motivujeme jí i např. vycházky do přírody. Dramatickou hru „Pomoc Smolíčkovi vybavit jeho světničku” si děti velice pěkně užívaly a mile mě překvapilo, co všechno do světničky přinesly. Ve hře „Zapamatuj si, co nejvíce předmětů” mě zase potěšilo, jaké množství předmětů jsou schopny i mladší děti si zapamatovat. Nebál bych se tuto hru hrát i s tříletými dětmi. Při hře „Najdi svoji přítelkyni Jezinku” bylo velice poučné sledovat, jak děti v jejich věku dovedou využívat oční kontakt jako komunikační prostředek. Velice oblíbené u mých dětí jsou hry „Na opaky” a „Na pytláka a lesníka,” kterých se děti velice aktivně zúčastňují a rády improvizují. Drtivou většinu her bych si rád vyzkoušel i s tříletými dětmi a nebojím se, že by tuto dramatizaci nezvládly. Doufám, že i pro vás bude tento článek inspirací ve vaší praxi.¹¹⁹

¹¹⁹ NOVOTNÝ, Michael. Dramatizace pohádky O Smolíčkovi. *Metodický portál: Články* [online]. 08. 09. 2010, [cit. 2012-03-17]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/9425/DRAMATIZACE-POHADKY-O-SMOLICKOVI.html>>. ISSN 1802-4785.

ZÁVĚR

Projekty, které sem si pro děti ve školní družině připravila, vznikaly zpočátku v domácím prostředí. Pokaždé jsem stála před nelehkým úkolem, a to, zaujmout děti a probudit v nich, pomocí výtvarných činností a literatury, prosociální schopnosti. Projekty byly prospěšné nejen dětem, ale i mně, neboť u mne samotné rozvinuly schopnost rychlého a tvořivého přemýšlení. Postupně během práce jsem se také naučila lépe s dětmi komunikovat a naslouchat jim. Při práci jsem se snažila být pro děti kamarádká a nechat jim volnější atmosféru, než na kterou byly zvyklí. To se mi ovšem při některých činnostech nevyplatilo.

Celkově se domnívám, že se moje cíle vyplnily. Nejdůležitější pro mne bylo seznámit děti s prosociálním chováním a ukázat jim, jak se k sobě mají chovat. Obojí se zdařilo. Výtvarná výchova i literatura mi v práci s dětmi velmi pomohly. Probudily v dětech vše, co bylo potřeba. Tedy tvořivost, fantazii, nápaditost a v neposlední řadě prosociálnost. Myslím si, že tato práce příznivě ovlivnila naši školní družinu a bude se nám v ní o poznání lépe pracovat.

POUŽITÉ ZDROJE

monografie:

- BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Pracovní listy k výuce dramatické výchovy*. Prachatice: Svis, 2004, 81s
- ČEČÁKOVÁ, M. *Pedagogické a psychologické aspekty vztahu pedagoga volného času mladšího školního věku*, České Budějovice, 2011, 79 s.
- GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Literatura pro děti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN 14-283-89.
- HÁJEK, B. ; HOFBAUER, B. ; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008, 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.
- HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha : Karlova univerzita, 2003. 105 s. ISBN 80-7290-128-1.
- HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008. 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.
- HAZUKOVÁ, H.: *Výtvarná výchova v mateřské škole*. In: RAABE Vedení mateřské školy, únor 1998, D1.10
- HAZUKOVÁ, H.; ŠAMŠULA, P . (2005). *Didaktika výtvarné výchovy. 1. díl. Praha Univerzita Karlova, 2005. ISBN 80-7290-237-7*.
- KOVÁŘOVÁ, Irena. *Výtvarné hry pro nejmenší děti*. České Budějovice: Protisk, 2004. 23 s. ISBN 80 – 86074 – 24 – 2
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 160 s. ISBN 80 – 210 – 4142 - 0
- LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie: 2. aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.
- MLČÁK, Zdeněk. *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. 2010. vyd. Ostrava: Repronis, 2010. ISBN 978-80-7368-857-8.
- NAKONEČNÝ M. *Sociální psychologie: 2. vydání*. Praha: Portál, 2009.
- NEZKUSIL, Vladimír. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury 2*. Praha: Albatros, 1976. ISBN 13-787-76.
- PÁVKOVÁ, J., et al. *Školní družina*. Praha : Portál, 2007. 149 s. ISBN 978-80-7367- 268-3.
- PAVLÍČEK, T. *Výtvarná výchova ve vztahu k sociálnímu prostoru (a naopak)*
- RYBÁROVÁ, E, KLINDOVÁ , L. *Vývojová psychologie*. Jihlava: SPN, 1974. 160 s. ISBN 14 - 344 - 81.

- ROCHE OLIVAR, R. Etická výchova. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana 1992.
- ROESELOVÁ, V. Námět ve výtvarné výchově. Praha: Sarah, 1995. 195 s. ISBN neuvedeno.
- ROESELOVÁ, V. Řady a projekty ve výtvarné výchově. Praha: Sarah, 1997. 219 s. ISBN 80-902267-2-8.
- ROESELOVÁ, V. Techniky ve výtvarné výchově. Praha: Sarah, 1996. ISBN 80-902267-1-X.
- SINGULE, F.: Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. Praha, SPN 1992.
- SLEPIČKOVÁ, I. Sport a volný čas. Praha : Karolinum, 2005. 115 s. ISBN 80-246- 87 1039-6.
- SOCHROVÁ, Marie. Český jazyk v kostce: Pro střední školy. Praha-Hostivař: Fragment, 1996.104 s. ISBN 80 – 7200 – 041 - 1
- SPOUSTA, V., et al. Teoretické základy výchovy ve volném čase. Brno : Masarykova univerzita, 1994. 183 s. ISBN 80-210-1007-X.
- SVOBODOVÁ, E. Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, 2007. ISBN 80-86307-39-5.
- ŠTEFLOVÁ T. Výtvarná výchova a metody její komunikace. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0779-5.
- ŠTĚCH, S.: Škola stále nová. Praha, UK 1992.
- TOMAN, J. Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury. České Budějovice: PF JCU, 1992
- TOUFAR, Alois. Výtvarná výchova a dítě. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1985. ISBN 59-118-79.
- UŽDIL, J., RAZÁKOVÁ, D. Metodika výtvarnej výchovy v materskej škole. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1978. ISBN 67-235-78.
- UŽDIL, J. Výtvarný projev a výchova. Praha: SPN, 1974. ISBN 14-638-74.160s.
- VACEK, P. Rozvoj morálního vědomí žáků. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.
- VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. I., Dětství a dospívání . Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VALENTA, J.: Projektová metoda ve škole a za školou. Praha, IPOS Artama 1993.
- VÁŽANSKÝ, M.; SMÉKAL, V. Základy pedagogiky volného času. Brno : Paido, 1995. 176 s. ISBN 80-901737-9-9.
- VÝROST J, SLAMĚNÍK I A KOL. *Sociální psychologie: 2. přepracované vydání.* Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
- VONDROVÁ, Petra. *Výtvarné techniky pro děti.* Praha: Portál, 2001.160s. ISBN 80-7178-583-0.

Internetové zdroje

[Http://cs.wikipedia.org/wiki/Literatura](http://cs.wikipedia.org/wiki/Literatura). [online]. [cit. 2011-02-08].

<http://www.vemeste.cz/2011/04/mladsi-skolni-vek/>

<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/9611/HRY-S-POHADKOU-O-TRECH-PRASATKACH.html/>

Časopisy

Informatorium. Portál, 2006, roč. 8, č. 7.

Informatorium. Praha: Portál, 2009, roč. 16, č. 1.

PŘÍLOHY

Příloha číslo 1- Fotografie

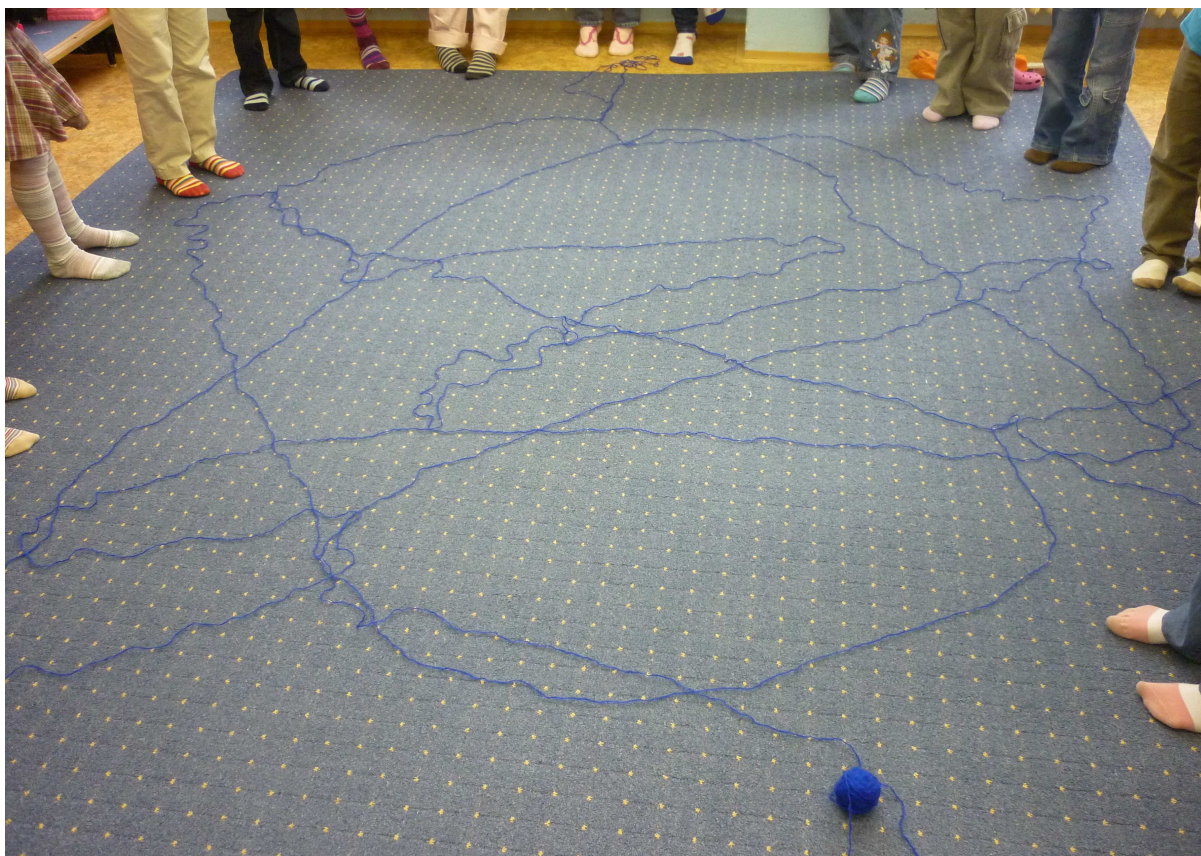
Příloha číslo 2- Říkanka Prasátka- k pohybové hře

Příloha číslo 3 – Báseň Smolíček a Jeskyňky

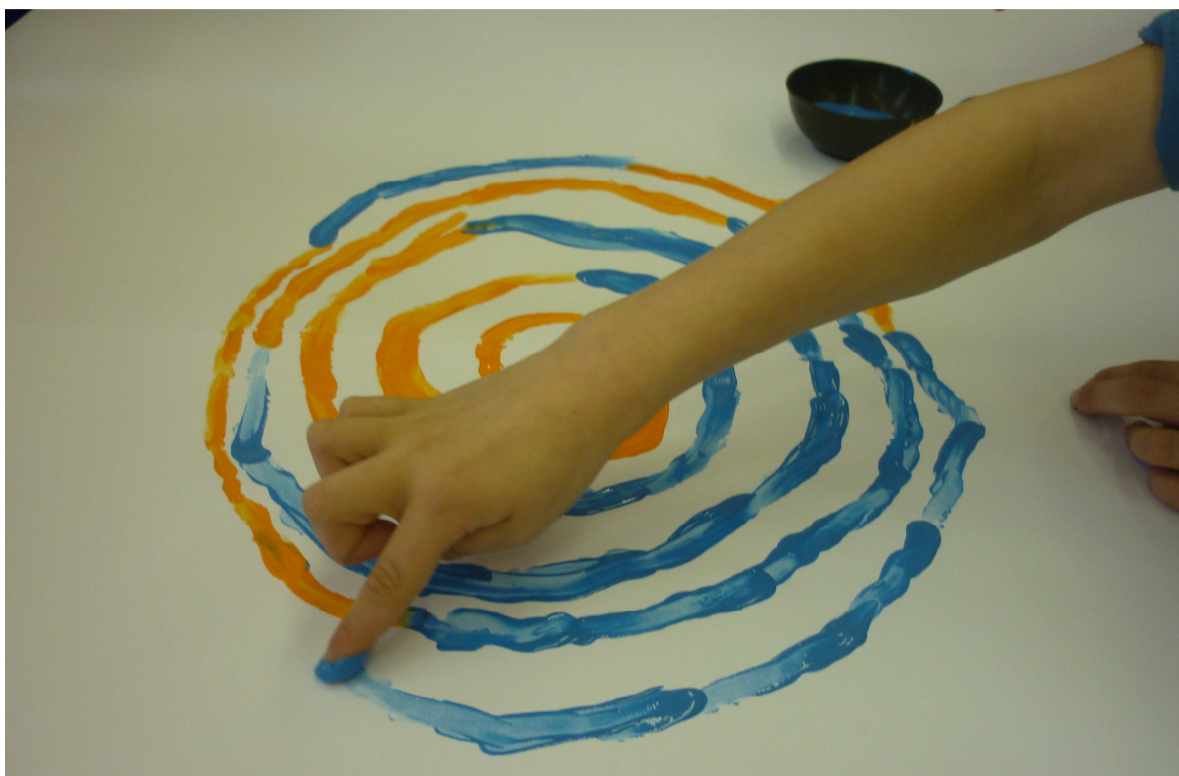
Příloha číslo 4- Říkanka Mravenci

Příloha č. 1

sociogram s klubíčky



prstomalba



hmatová etuda



malba šlehačkou



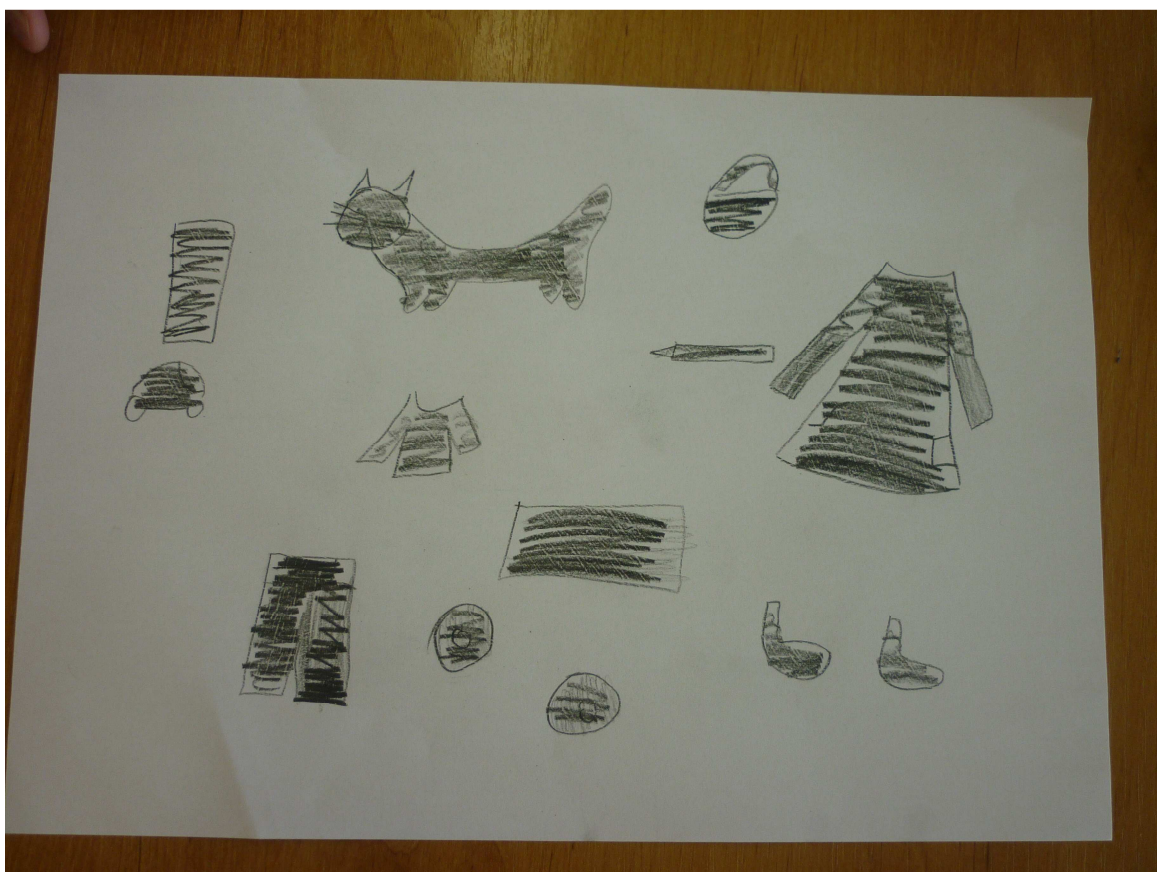
medailonek



vlčí břicho



výtvarná hra



relaxační cvičení



hra na slepičky



narativní pantomima



pohybová hra



Příloha č. 2

Prasátka

Prasátka šla na procházku,
vlk se schoval do háječku.
Prasátka se polekala,
Do domečku hned spěchala.¹²⁰

(Autor říkanky: Miroslava Strakatá)

Příloha č. 3

Smolíček a Jeskyňky

*Prší, prší celý les, ve vodě se topí dnes.
„Ťuk, ťuk, ťuky Smolíčku, otevři nám světničku!”
„Jeskyňky jen pojdte dál, jelen před chvílí vstal.”
„A co snídal Smolíčku?”
„Snídal čerstvou travičku.”
„A co ještě?”
„Vodu z deště.”“
„A co víc?”
„Pak už nic.”
„To se dobře nasnídal. My zas půjdem o dům dál.”
„Kampak byste chodily? Sluníčko si popílí
a jelen vás, těšte se, bude vozit po lese.”
Prší, prší celý les, ve vodě se topí dnes.
Jeskyňky jdou v dešti dál.
Smolíček se jenom smál.*

(Autor říkanky: František Hrubín)

¹²⁰ <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/9611/HRY-S-POHADKOU-O-TRECH-PRASATKACH.html/>

Příloha č. 4

Mravenci

Mezi stromy v jehličí,
vedou cesty mravenčí.
Mravenci pilně pracují,
Pak do komůrek spěchají.

(Autor říkanky: neznámý)